



**« La beauté est dans la rue ! » Proposition didactique  
d’enseignement/apprentissage de FLE à travers  
la littérature engagée**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Especialidad: Francés

Universidad de Alicante

Curso académico 2020-2021

María Teresa Milán Bernícola

DNI: 45931703-J

Tutora: María Isabel Corbí Sáez

## **DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

D<sup>a</sup> María Teresa Milán Bernícola, con DNI 45931703-J, estudiante del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Alicante, realizado en el curso 2020-2021.

### **DECLARA:**

Que este Trabajo de Fin de Máster denominado « **La beauté est dans la rue !** » **Proposition didactique d'enseignement/apprentissage de FLE à travers la littérature engagée.**

ha sido desarrollado respetando los derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan en las páginas correspondientes y cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía, así como cualquier otro derecho, por ejemplo de imagen que pudiese estar sujeto a protección del *copyright*.

En virtud de esta declaración, afirmo que este trabajo es inédito y de mi autoría, por lo que me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance de la Memoria del Prácticum, y asumo las consecuencias administrativas y jurídicas que se deriven en caso de incumplimiento de esta declaración.



Para que así conste, firmo la presente declaración en  
Elda, a 20 de junio de 2021.

*\*Documento aprobado en Junta de Facultad el 19 de octubre de 2017.*

## **RESUMÉ**

Dans l'enseignement des langues étrangères au XXI<sup>e</sup> siècle, guidé par l'approche communicative et actionnelle proposée par le CECRL (2001), l'utilitarisme prévaut dans l'apprentissage linguistique. Cette méthodologie nous amène à nous demander quelle est la place de la littérature dans la classe de FLE, puisque les textes littéraires sont souvent exploités uniquement comme des documents authentiques, sans pour autant en valoriser toutes les qualités et possibilités. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre proposition didactique pour le niveau C1 de l'Escuela Oficial de Idiomas, dans laquelle des stratégies communicatives sont développées autour de textes littéraires engagés traitant de thèmes socioculturels pertinents qui abordent différents points essentiels de l'histoire de France auxquels nous pouvons nous reporter pour mieux comprendre sa société et son actualité. En évitant les stéréotypes, nous proposons d'offrir une connaissance approfondie des événements et des personnages qui ont affecté et façonné la société française afin de promouvoir la tolérance et la conscience interculturelle.

**MOTS CLÉ :** FLE, littérature engagée, savoirs socioculturels, argot, perspective historique, Affaire Dreyfus, Affiche rouge, éducation aux valeurs, Escuela Oficial de Idiomas.

## **RESUMEN**

En la enseñanza de lenguas extranjeras del siglo XXI, guiada por el enfoque comunicativo y orientado a la acción propuesto por el MCER (2001) el utilitarismo prevalece en el aprendizaje lingüístico. Esta metodología nos lleva a preguntarnos cuál es el lugar de la literatura en el aula de FLE, ya que con frecuencia los textos literarios se explotan sólo como documentos auténticos, sin valorizar todas sus cualidades y posibilidades. En este marco se inserta nuestra propuesta didáctica para el nivel C1 de la Escuela Oficial de Idiomas, en la que las estrategias comunicativas se desarrollan en torno a textos literarios comprometidos que abordan temas socioculturales relevantes y que tratan diferentes puntos esenciales de la historia de Francia a los que podemos referirnos para comprender mejor su sociedad y su actualidad. Evitando los estereotipos, nos proponemos ofrecer un conocimiento profundo de los acontecimientos y personajes que han afectado y modelado la sociedad francesa, con el fin de promover la tolerancia y la conciencia intercultural.

**PALABRAS CLAVE:** FLE, littérature engagée, conocimientos socioculturales, argot, perspectiva histórica, Affaire Dreyfus, Affiche rouge, educación en valores, Escuela Oficial de Idiomas.

## Table des matières

Abréviations utilisées .....	2
INTRODUCTION ET JUSTIFICATION .....	2
1.1. Introduction.....	2
1.1.1. Définition de la problématique .....	3
1.1.2. Repensant la place de la littérature en classe de FLE .....	5
1.1.3. Raisons motivant le choix de ce sujet .....	7
1.1.4. Innovation dans la proposition didactique .....	9
1.2. Concepts clé .....	11
1.3. Objectifs du travail .....	14
DÉVELOPPEMENT .....	15
2.1. Contextualisation .....	15
2.1.1. L'EOI : conception et réglementation .....	15
2.1.2. Niveau de connaissances des apprenants .....	17
2.1.3. Problématique et innovation dans le curriculum .....	18
2.2. Objectifs spécifiques, compétences, contenus didactiques et savoirs à développer .....	19
2.2.1. Objectifs spécifiques, compétences et contenus .....	20
2.2.2. Savoirs socioculturels et éducation aux valeurs .....	23
PRÉSENTATION DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE .....	23
2.3. Méthodologie .....	23
2.4. Infrastructure et matériaux didactiques .....	25
2.5. Déroulement de la proposition.....	25
2.6. Temporalisation .....	27
2.7. Unité didactique .....	28
2.8. Évaluation .....	42
CONCLUSION.....	43
BIBLIOGRAPHIE .....	45
ANNEXES .....	47

## **Abréviations utilisées**

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

EOI : Escuela Oficial de Idiomas (École officielle des langues).

# **INTRODUCTION ET JUSTIFICATION**

## **1.1. Introduction**

L'idée de ce travail est d'essayer de mener à bien le processus d'enseignement-apprentissage dans les EOI en intégrant une utilisation interdisciplinaire de la musique et de la littérature à l'aide de paroles de chansons. Notre proposition consiste en la présentation de trois chansons aux profils très différents : la chanson « L'Affiche rouge », de Léo Ferré (1961), « Elle est facho » de Renaud (2006) et « Tout ce qu'ils veulent », de Dub Inc. (2010).

Ces propositions constituent une réflexion sur la place de la littérature (plus concrètement, de la littérature engagée) et du registre familier et argotique dans la classe de FLE à l'ère de l'approche communicative du Cadre européen commun de référence pour les langues. En outre, nous les exploiterons pour réfléchir à l'identité de la France en tant que pays, à l'évolution de sa société grâce à l'immigration et à la conception de la nationalité au cours de ce dernier siècle. Ces œuvres ont pour point commun essentiel le fait qu'il s'agit de trois chansons engagées conçues à des moments différents de l'histoire et qui abordent des thèmes communs tels que la place des immigrés dans la société française et l'antifascisme.

En tant que contribution au savoir socioculturel des apprenants de la langue française, notre but est de transmettre le goût des œuvres artistiques de différents domaines aux apprenants, qu'ils puissent approfondir leur capacité d'affronter des textes faisant un usage esthétique de la langue et qu'ils s'intéressent à la culture de la langue qu'ils apprennent. Nous adopterons comme principe pour notre démarche l'affirmation suivante : « Cultiver l'élève ne consiste pas à lui donner accès à une « culture générale », mais à susciter chez lui une capacité à « s'intéresser à » » (Demougin, 2008 : 413).

### **1.1.1. Définition de la problématique**

Dans le cadre de mon stage à l'Escuela Oficial de Idiomas de Elche (EOI), outre les cours d'autres niveaux, j'ai assisté aux cours de première et deuxième année destinés à l'obtention de la certification C1, qu'on désigne « 1C1 » et « 2C1 ». Dans ces niveaux, il y avait respectivement un groupe de 15 et un autre de 10 apprenants, qui ont été subdivisés pour des raisons de sécurité face à la pandémie. Grâce à cela, dans les cours avec de si petits groupes, il a été possible de réaliser toutes sortes d'activités et d'évaluer de très près l'évolution de chaque apprenant dans chaque compétence, ainsi que ses capacités et ses besoins. L'ambiance en classe dans ces niveaux est le meilleur exemple de la vocation de l'EOI, c'est-à-dire un ensemble d'apprenants dont la motivation et le désir d'apprendre la langue favorisent une atmosphère participative qui se traduit par un milieu d'enseignement/apprentissage agréable et enrichissant.

Pendant ces mois, j'ai eu la chance d'observer un examen similaire à l'examen de certification que les apprenants des deux années ont passé en fonction de leur niveau. Aussi bien lors de l'examen de médiation orale et d'expression orale que lors des activités liées à ces compétences en classe, j'ai détecté un problème qui se répète chez la majorité des apprenants de ces deux années de niveau C1. Malgré la maîtrise des apprenants du français soutenu et/ou académique, appuyé sur des connecteurs et même de la terminologie relative à différents sujets (sécurité routière, méthodes contraceptives, intelligence artificielle...) tant à l'écrit qu'à l'oral, j'ai observé que cette maîtrise ne s'étend pas lors du passage à un registre plus familier ou courant.

S'il est vrai que les cours de langue à l'EOI sont orientés vers l'obtention du certificat de langue après avoir validé l'évaluation correspondante de chaque compétence, j'ai constaté des carences dans le domaine du français courant ou idiomatique.

Bien que nous ne puissions pas baser l'enseignement du français sur les modes linguistiques de chaque époque, nous devons incorporer dans nos cours de langue des textes authentiques actuels qui incluent des éléments tels que l'argot ou le verlan, si fréquents dans l'usage courant de la langue, tout en distinguant clairement les registres et les contextes dans lesquels il est possible d'en faire usage.

Ainsi, dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), l'on retrouve comme descripteur de la compréhension orale du niveau C1 « Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements

de registre ». En effet, dans ce document nous retrouvons de même le lien entre l'importance d'acquérir des savoirs tels que la culture générale et l'apprentissage de la langue courante :

La langue courante suit une voie plus organique et la relation entre les catégories de forme et le sens varie un tant soit peu d'une langue à l'autre encore que dans des limites étroites imposées par la nature effective de la réalité. La différence est plus grande dans le domaine social que dans les relations à l'environnement physique bien que deux langues différencient les phénomènes naturels en fonction de leur sens pour la vie de la communauté. Il arrive souvent que, dans l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère, on parte du principe que les apprenants ont déjà acquis une connaissance du monde suffisante pour faire la part de ces choses. On est pourtant loin qu'il en soit toujours ainsi.

Par ailleurs, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 88) souligne l'importance de la connaissance des usages variés des langues étrangères comme objectifs des niveaux C1 et C2 dans le cadre de l'échelle d'étendue du vocabulaire que les apprenants doivent atteindre :

Des échelles sont proposées pour l'étendue du vocabulaire et la capacité à en maîtriser l'usage.

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
<b>C2</b>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
<b>C1</b>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.

En ce qui concerne l'intérêt de la variété des documents présentés en cours appartenant à différents contextes d'utilisation de la langue, les apprenants doivent comprendre que « le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation » (Conseil de l'Europe, 2001 : 41), c'est pourquoi le CECRL propose un tableau où il qualifie les textes en fonction des domaines d'usage (Conseil de l'Europe, 2001 : 43) :

Domaine	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
<b>Textes</b>	télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans, magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courrier personnel, enregistrements et radio/diffusion	avis au public, étiquettes et emballages, dépliants, graffitis, billets, horaires, annonces, règlements, programmes, contrats, menus, textes sacrés, sermons/hymnes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingues)

Ainsi, les enseignants doivent incorporer dans les cours des documents authentiques divers afin d'habituer les apprenants et travailler la compétence communicative visant les différents objectifs proposés.

Les apprenants de l'EOI doivent connaître ces usages de la langue afin d'être en mesure de s'adapter et de comprendre des échanges écrits et des messages oraux qui font un usage esthétique de la langue et qui soient moins formels dans le cadre du développement de leurs compétences linguistique. De même, d'un point de vue culturel, l'industrie musicale française est, par exemple, la preuve même de la production de textes écrits (les paroles) et oraux (lorsque celles-ci sont chantées) empreints des traits caractéristiques de ces usages de la langue.

### **1.1.2. Repensant la place de la littérature en classe de FLE**

La littérature a connu tout au long de l'histoire de la didactique des langues étrangères une importance plus ou moins grande en classe en fonction de la méthodologie dominante de chaque période, ou, comme le constate Morel (2012 : 141), « des phases d'abondance et de disette, entre sacralisation et désacralisation ».

Premièrement, la méthodologie traditionnelle, qui s'est étendue du XVIIIème au XIXème siècle, a placé le texte littéraire au cœur de la pratique enseignante, puisque « le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan » (Rodriguez Seara, 2001).

Lors du « coup d'état pédagogique » que supposa la Réforme de 1902 dans l'enseignement de langues vivantes (Puren, 1988 : 41), la méthodologie directe fut introduite comme méthode unifiée en France jusqu'au début du XXème siècle. Celle-ci était basée sur le principe « d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle » (Rodriguez Seara, 2001 : 5) et sur l'importance de la « communication et la fonctionnalité » (Artuñedo & Boudart, 2002 : 52). Dans cette méthodologie, aussi bien que son successeur dans les années 60, la méthodologie audiovisuelle, on constate une « disparition presque complète » (Artuñedo & Boudart, 2002 : 52) de la littérature, qui s'explique par le fait que « ces méthodes s'appuient notamment sur le principe selon lequel ce genre de production ne répond pas aux exigences d'une situation réelle, d'un besoin autre que créatif. Il s'agit toujours d'une situation imaginée, fictive voire



artificielle, en tout cas subjective, d'un choix conscient, individuel et libre » (Artuñedo & Boudart, 2002 : 52)

Avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 1980-1990, la littérature a toutefois retrouvé sa place dans l'enseignement des langues en tant que « simple « document authentique » et son image reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire-traduction qui ne correspondent plus à « l'approche communicative » à cause du degré d'écart de la langue littéraire à la norme. » (Musu & Tafti, 2011).

À l'heure actuelle, dans le cadre de l'approche actionnelle proposée par le CECRL, la place dans l'enseignement des langues de la littérature soulève des doutes. Les textes qui ne correspondent pas à cette conception mais qui font un usage plus esthétique de la langue ne trouvent pas souvent leur place dans l'enseignement des langues. Cette problématique peut s'expliquer par les caractéristiques des textes littéraires, la richesse des dimensions impliquées, ce qui demande une certaine manière de les traiter en classe : « L'étude du texte littéraire fait appel à une analyse plus globale, plus complète qui concerne des aspects différents (linguistique, stylistique, culturel, socio-historique et biographique), et ne saurait se limiter au vocabulaire et à la grammaire. » (Che, 2019 : 95).



Place de la littérature dans l'évolution des méthodologies d'enseignement de langues étrangères

En effet, cette approche a connu son apogée grâce au CECRL, créé par le Conseil de l'Europe, appartenant à l'Union Européenne, qui entendait en même temps établir une standardisation des niveaux de compétence en langues étrangères au niveau européen dans le but ultime de faciliter et d'améliorer les échanges de biens, de travailleurs, d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants entre les pays membres.

Par conséquent, la plupart des apprenants de langues étrangères cherchent à obtenir des certificats de langue à des fins différentes de la manière la plus efficace possible. L'on peut donc se demander quelle place aurait la littérature dans cette nouvelle

conception purement « utilitaire » de la langue, considérée comme un simple moyen plutôt que comme une fin. Morel (2012 : 142) établit une comparaison tout à fait intéressante de cette perspective en termes économiques : « l'enseignement des langues est entré dans la logique du marché où ce sont les produits qui sont adaptés aux besoins supposés des consommateurs et non pas ces derniers qui seraient initiés à l'usage, voire au sens du produit... et la littérature ne fait pas forcément partie de l'offre. »

Ainsi, dans l'absence d'une clarification des compétences liés aux textes littéraires, nous adopterons pour notre démarche les propositions de descripteurs de la littérature de Casanova et Fougerouse (2019), qui ont cherché à situer ces textes dans les différents niveaux de compétence du CECRL :

Niveau	Compétences littéraires générales
<b>C1</b>	Peut résumer des œuvres littéraires variées. Peut produire des textes de nature littéraire, et animer un débat à leur sujet

Niveau	Approche de la littérarité en situation interculturelle
<b>C1</b>	Peut identifier les écarts à la norme et en faire lui-même usage, à l'écrit et à l'oral

Étant donné qu'en fin de compte, c'est l'enseignant qui dirige les activités à réaliser en classe et sachant que nous ne pouvons pas séparer langue et culture, nous devons intégrer la littérature et la mettre en valeur dans le milieu d'apprentissage. L'objectif final est de former les apprenants pour qu'ils soient capables de traiter des textes de différentes périodes avec des registres différents et qu'ils puissent identifier et faire des usages variés de la langue : « le but n'est pas de former des spécialistes en littérature, mais plutôt des lecteurs éclairés de textes et de discours variés (littéraires et autres) produits en langue française » (Aiala & De Mello, 2015 : 9).

### 1.1.3. Raisons motivant le choix de ce sujet

Bien que les paroles de la chanson « L’Affiche Rouge » de Léo Ferré soient en effet un texte littéraire puisqu’il s’agit d’un poème de Louis Aragon de son recueil *Le roman inachevé* (1956), la littérature dans les chansons ne se limite pas à ces poèmes mis en chansons mais nous devons valoriser aussi les paroles. Dans le cas de « Tout ce qu’ils veulent » et de « Elle est facho » il s’agit de textes littéraires engagés avec leurs

potentialités propres. Dans son article « Aborder la culture française à travers la chanson », Virginia Boza affirme :

L'enseignement de la culture peut donc être envisagé du point de vue représentatif. Le moyen privilégié par cette approche est la littérature qui rend plus accessible les réalités recrées par les artistes. Dans ce sens toute œuvre artistique rend possible la découverte des sentiments, des idéaux, des vécus d'une société. Parmi ces créations celle qui se rapproche le plus de la littérature est la chanson dont les paroles peuvent être étudiées comme un poème et son contenu est riche en éléments ethno-socioculturels. C'est cet aspect que cette étude essaie de mettre en évidence car la chanson peut être considérée comme une passerelle entre la langue et la culture. Elle constitue en outre une ouverture vers d'autres moyens d'expression : musique, littérature, cinéma et aussi vers d'autres domaines d'études : sociologie, anthropologie, sciences sociales, etc. (2013 : 94)

En proposant un modèle didactique de nature interdisciplinaire dans lequel la musique et la littérature sont combinées, nous obtenons un résultat beaucoup plus créatif que si nous limitons le projet à une seule discipline. De plus, puisqu'il s'agit d'œuvres engagées, nous générons une réflexion qui concerne d'autres domaines tels que la politique, l'histoire, la sociologie ou l'éducation civique.

Nous pouvons établir une analogie entre les paroles et les textes littéraires dans plusieurs domaines, dont l'herméneutique ou la didactique, d'où la manière similaire dont on les exploite en cours. Premièrement, les textes littéraires, quel que soit leur genre, tout comme les paroles, ont des interprétations très variées, ce qui s'explique par le fait que « le sens du texte littéraire n'est plus à ramener à l'intention originare de celui qui tient le discours, puisque le sens n'est pas prescrit à l'avance par l'auteur, les textes littéraires s'ouvrent donc à une pluralité de sens et d'expériences » (Vultur, 2019 : 3). Ainsi, les apprenants, confrontés à ces textes authentiques qui font un usage esthétique de la langue, peuvent les interpréter et approcher de manières très variées le(s) sens de ceux-ci puisqu'ils touchent à l'affectivité et à l'imaginaire.

Ainsi, dans l'analyse herméneutique de ces textes, nous constatons d'autres points communs :

[...] les œuvres littéraires portent elles aussi au langage une expérience : elles nous disent quelque chose sur notre monde. [...]. Les œuvres d'art sont conçues primordialement non pas pour transmettre un message mais pour donner lieu à une expérience. C'est celle-ci qui devient l'enjeu fondamental de la

communication, puisque le public est appelé à comprendre et interpréter l'œuvre à la lumière de sa propre expérience (Vultur, 2019).

Quoique « L’Affiche Rouge », « Elle est facho » et « Tout ce qu’ils veulent » comptent des paroles écrites, la mise en musique et la transmission de ces écrits par un canal oral contribuent en effet à la compréhension de ces textes littéraires. Ainsi, dans notre proposition, les informations transmises par le texte écrit seront complétées par des éléments propres de la transmission orale, ce qui est reconnu dans le CECRL (2001 : 76) : « Les écrits ne rendent généralement pas toute l’information phonétique significative véhiculée par la parole. En règle générale, les écrits alphabétiques ne transmettent pas systématiquement l’information prosodique (par exemple, l’accent, l’intonation, les pauses, les élisions, etc.) ». De ce fait, les textes littéraires engagés que nous proposons atteignent une plus grande capacité pour exprimer les idées et les sentiments que ceux transmis uniquement à l’écrit.

D’autre part, du point de vue didactique et du traitement en cours de ce type de textes, nous constatons des points communs dans la manière dont on peut les aborder, comme Aiala et De Mello le proposent : « selon ses conditions d’émergence, les pratiques de lecture, les cadres historiques et sociaux de la réception, les conditions matérielles d’inscription et de circulation des énoncés, la paratopie de l’auteur et la scène de l’énonciation, enfin, le contrat littéraire avec toutes ses spécificités » (2015 : 5).

#### **1.1.4. Innovation dans la proposition didactique**

Lorsque la littérature est évoquée dans le domaine de la didactique de FLE, nous sommes immédiatement amenés à penser aux grands auteurs classiques tels que Victor Hugo, Honoré de Balzac, Gustave Flaubert ou Émile Zola, entre autres, et à leurs œuvres (romans, recueils, pièces de théâtre...). Toutefois, dans le présent travail, nous orienterons le concept de littérature dans un sens plus moderne, c'est-à-dire dans l'étude de l'exploitation conjointe d'un poème mis en musique et des paroles de deux autres chansons avec une thématique commune en classe de FLE.

Nous avons constaté une préoccupation généralisée des chercheurs dans la quête de quelle place accorder au texte littéraire en classe dans le cadre de l'approche actionnelle, comme le manifeste Morel (2012 : 142) « du moins celui qui ne ressemble

pas lui-même à un « document authentique » ou qui n'est pas lui aussi objet et produit de commercialisation utilitariste. »

Dans cette quête, nous souhaitons proposer une solution qui serve de point intermédiaire, familiarisant les apprenants avec les caractéristiques du français courant d'aujourd'hui à travers ces paroles de chansons qui représentent à la fois pour acquérir des savoirs (culture générale), en les confrontant à des textes littéraires qui servent de textes authentiques qui font un usage esthétique de la langue.

Malgré le fait que l'utilisation de la langue dans les paroles de « Tout ce qu'ils veulent » n'appartient pas forcément à la langue littéraire, considérée comme le modèle à suivre, nous devons considérer qu'elles sont un reflet de l'évolution du français et des échanges de lexique entre les différents niveaux de langue. Ferdinand Brunot affirme dans *Histoire de la langue française* (1937 : 387) « les limites qui séparent la langue familière de la langue populaire et la langue populaire de l'argot sont assez flottantes : elles varient d'une personne à l'autre et d'une génération à l'autre ».

Et surtout, ce que les artistes de ces chansons ont en commun, c'est qu'ils s'agit d'artistes qui se sont engagés pour dénoncer des injustices, défendre des causes et impulser le changement social, en proposant des œuvres qui se révoltent contre des questions qui affectent la société française à différents moments de l'histoire. Depuis la naissance du terme « intellectuel », qui surgit avec l'engagement de personnalités telles qu'Émile Zola dans l'Affaire Dreyfus, au début du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux artistes de tous les domaines ont pris la parole active pour défendre des causes dans un siècle qui a profondément bouleversé la société française. L'engagement des artistes continue à exister au XXI<sup>e</sup> siècle, comme le prouvent « Elle est facho » et « Tout ce qu'ils veulent ». Afin de mieux connaître la culture dans laquelle une langue étrangère est parlée, nous devons connaître la relation de cette société à son passé et à son présent et reconnaître le fil conducteur invisible qu'est l'essence de cette culture. Par conséquent, nous proposerons aussi une réflexion civique en tentant des comparaisons avec notre pays et notre histoire, en vue de promouvoir une éducation aux valeurs :

Aborder des œuvres contemporaines engagées permet, en outre, d'identifier les luttes et les combats de son temps, d'affiner ses propres convictions, de les nommer, les triturer, les décortiquer, les assumer... et de se positionner face aux idées adverses. C'est un travail minutieux, attentif et parfois douloureux que d'aborder une telle littérature, car elle exige de se confronter aux faiblesses humaines, de les affronter, voire parfois de les défendre. (Tilman, 2012 : 4)

En plus, d'autres enjeux de ce projet sont, d'une part, de montrer la réalité socio-culturelle de la France, avec la diversité de sa population grâce à l'immigration, et d'autre part, l'influence que cette partie de la population (notamment des banlieues) a eu sur le français actuel. Guidés par la réflexion de Coracini, nous cherchons à démonter l'image stéréotypée de la France afin de proposer des textes qui reflètent la place importante qu'occupent les descendants d'immigrés dans la société française et la réalité à laquelle ils sont souvent confrontés :

Mais, qu'est-ce qu'on présente dans le manuel? Des paysages de pays francophones ou de la France, des photos parfaites, des lieux parfaits, des sujets qui ne provoquent pas de problématisations, comme la mode, les parfums français, des artistes Français ou francophones. Très rarement, on se voit face à des textes qui discutent un problème, comme la vie difficile des immigrés ou l'acceptation ou non des étrangers en France, la violence dans la banlieue de Paris; et si, par hasard, on en trouve, ils sont abordés de façon superficielle, avec un message optimiste et idéaliste de l'histoire sociale et de la vie politique en France. (2010 : 159)

En somme, nous souhaitons offrir dans la classe de FLE l'accès à trois textes littéraires engagés qui font un usage esthétique de la langue conçus par des artistes issus de différents moments historiques et classes socio-économiques, afin d'offrir une image plus complète et variée de la langue et culture française et que les apprenants acquièrent une compréhension du français et une conception de la France plus amples.

## **1.2. Concepts clé**

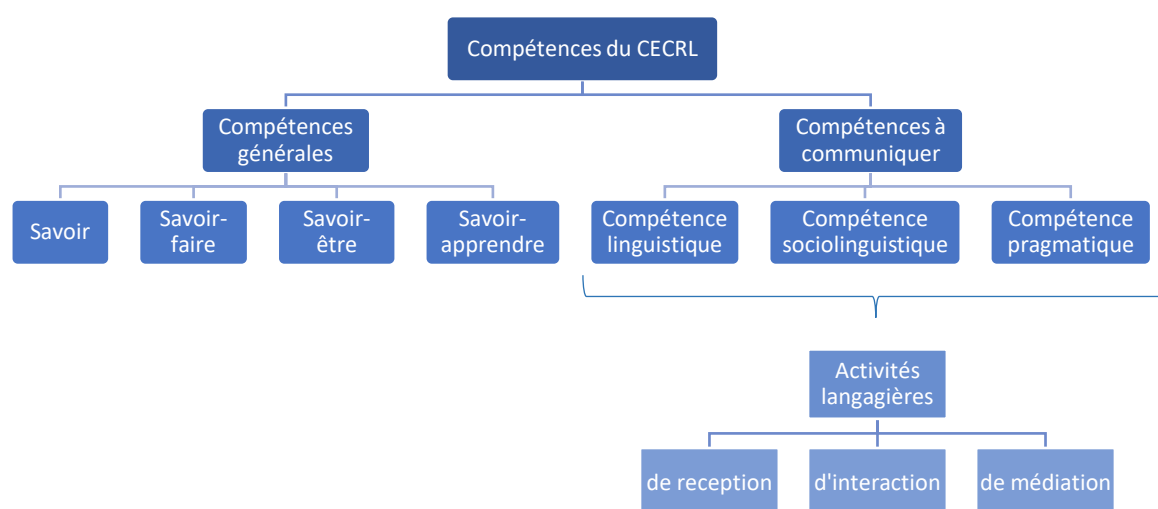
En vue d'une meilleure compréhension des conditions dans lesquelles nous justifierons et développerons cette proposition, nous prétendons expliquer certains concepts évoqués souvent. Tout d'abord, nous exposerons les principes qui guident et définissent l'approche actionnelle, adoptée dans l'enseignement de langues étrangères à l'EOI:

«La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en

contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Ensuite, il nous semble intéressant de reprendre la définition du Cadre Commun de Référence pour les langues du terme « compétence », qui sera évoqué tout au long de la proposition didactique puisqu'il se situe à la base de ce qu'il faut développer dans nos cours de FLE (2001 : 15) : « Les compétences l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».

Dans ces compétences, nous pouvons en distinguer deux types : les compétences générales individuelles (Conseil de l'Europe, 2001 : 16) et les compétences à communiquer langagièrement (Conseil de l'Europe, 2001 : 17). Les compétences générales reposent sur les « savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir-apprendre » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16) de l'apprenant. Les compétences à communiquer langagièrement incluent la « compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). À son tour, la compétence à communiquer langagièrement se manifeste dans la réalisation de ce qu'on appelle « activités langagières » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18), qui sont en fait les actions de communication qui relèvent « de la réception, de l'interaction et de la médiation » d'informations que ce soit à l'oral ou à l'écrit.



En outre, nous considérons essentiel définir le concept de document authentique, auquel nous faisons référence tout au long de ce travail (Cuq, 2003 : 29) : « La caractérisation d’ “authentique”, [...], est généralement associée à “document” et s’applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle ».

Leguy (2014 : 3) cite dans son article “Langage, culture et expression littéraire du point de vue de l’anthropologie linguistique” Duranti, en définissant le langage du point de vue ethnographique comme « une pratique, plus précisément comme « un domaine culturellement organisant et culturellement organisateur ». Puisque dans notre travail nous nous référerons à différents niveaux de langue, nous adopterons la classification proposée par López Carrillo avec une brève définition de chacun d’eux afin de les distinguer (1989 : 2) :

1. **Langue élevée ou savante** : *langue très spécialisée et comprise par les initiés ; langue propre à des domaines scientifiques particuliers: psychologie, philosophie, chimie, linguistique...*
2. **Langue littéraire** : *langue académique et de communication écrite ; on pourrait dire que c’est ce qu’on appelle le français standard.*
3. **Langue courante ou familière**: *langue de conversation entre les gens avec des niveaux d’éducation bon ou moyen; c’est le français commun pour la totalité des Français.*
4. **Langue populaire** : *langue propre aux gens du peuple avec un bas niveau culturel. Plutôt parlée qu’écrite. Spontanée.*
5. **Langue argotique** : *langue propre aux non-conformistes: étudiants, artistes... Elle ne diffère actuellement pas beaucoup de la langue populaire.*

De nos jours, les jeunes issus des cités (notamment celles d’Île-de-France ou Marseille), affirment leur identité à travers l’utilisation d’un langage argotique qui leur est propre (Sirén, 2014 : 4) « les jeunes savent que leur langage n’est pas correct mais que l’utilisation des mots et expressions connues uniquement dans leur entourage permet de montrer aux « autres » qu’ils appartiennent à quelque chose qui leur est important ». Parmi les artistes les plus importants du panorama musical actuel, l’on retrouve des artistes issus de ces cités, ce qui explique l’ampleur et visibilité que les termes argotiques ont acquis tout au long du XXI<sup>e</sup> siècle et leur adoption par les nouvelles générations.



Enfin, nous adopterons la définition suivante de littérature engagée, qui a une place privilégiée dans notre proposition didactique :

La littérature engagée est une littérature sociale qui a pour principale visée de rejoindre les hommes et de les ouvrir à de nouvelles visions du monde. En prenant part aux débats sociaux et politiques qu'elle génère, en étant une littérature du présent, qui écrit sur son époque, elle a la volonté de rejoindre les hommes. En fait, il y a un important effort pour établir une relation d'échange entre l'œuvre, l'auteur et le lecteur. C'est la conséquence du désir profond de l'auteur de changer les choses en agissant sur le monde. (Éméry-Bruneau, 2003 : 70)

### **1.3. Objectifs du travail**

Prenant comme point de départ la problématique que nous avons détecté, nous avons fixé certains objectifs à atteindre dans notre travail. Premièrement, nous avons expliqué en détail cette problématique qui se pose chez les apprenants de la première année du niveau C1 de l'EOI. En plus, nous avons approfondi sur la question du cadre normatif qui régule l'enseignement des langues aux EOI, ainsi expliquer la conception de ces établissements.

Deuxièmement, nous prétendons expliquer les enjeux et objectifs à atteindre dans le niveau C1 d'après ce qui est fixé pour l'enseignement/apprentissage à l'EOI, qui est en fait à l'origine guidé par les orientations du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

Troisièmement, nous avons établi les raisons motivant le choix de notre proposition pour intervenir la problématique détectée. Dans ce processus, nous avons également défini certains concepts clés qui interviennent dans notre projet tels que la perspective actionnelle, les compétences, les niveaux de langue ou la littérature engagée.

Enfin, nous avons cherché à revoir la place de la littérature dans les méthodologies qui se sont succédé dans l'enseignement de langues au cours des siècles. De même, nous avons expliqué l'intérêt et le potentiel de l'exploitation de textes littéraires en classe de FLE, non seulement en tant que document authentique mais dans sa pluralité de versants. Dans cette pluralité de versants, nous nous sommes centrés sur les possibilités qu'offrent les textes littéraires engagés, que nous exploiterons à plusieurs niveaux : littérarité, richesse socioculturelle, langage et registres s'écartant du français standard, etc.

## DÉVELOPPEMENT

### 2.1. Contextualisation

#### 2.1.1. L'EOI : conception et réglementation

Les EOI sont des centres d'enseignement dont l'origine remonte à l'Ordonnance Royale du 1er janvier 1911, qui a décrété la création à Madrid de l'École centrale de langues, un centre d'enseignement officiel dont le but unique était l'apprentissage des langues vivantes. La mondialisation croissante a fait exploser le nombre d'apprenants de langues étrangères en Espagne. L'apprentissage des langues est devenu de plus en plus populaire grâce au réseau croissant d'EOI, qui sont de nos jours implantées partout en Espagne. Bien que le concept d'apprentissage/enseignement des langues étrangères ait évolué au fil du temps avec sa législation correspondante, il est actuellement basé sur le concept proposé par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Lors de la planification pédagogique pour l'EOI, on doit toujours s'appuyer sur la législation actuelle qui encadre l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les EOI. Le diagramme ci-dessous illustre les différents niveaux de la législation qui s'applique aux EOI :



Bien que le Cadre européen commun de référence pour les langues ne soit pas un texte législatif, il constitue le texte de référence qui normalise les exigences en fonction des niveaux de compétence, appelés « Niveaux communs de référence » (Conseil de l'Europe, 2001: 5).

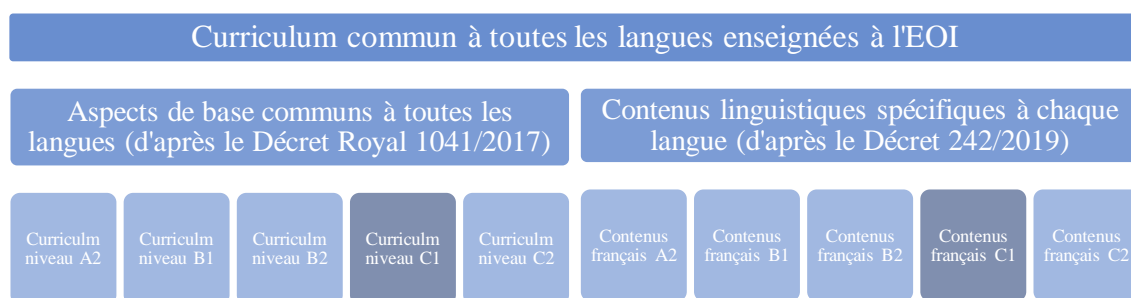
Dans l'ordre législatif présenté dans le schéma ci-dessus qui régit le fonctionnement des EOI, le Décret 242/2019 et les différentes Ordres de la Generalitat Valenciana sont les textes qui ont les implications les plus directes sur la classe de FLE et les contenus à

enseigner dans chaque niveau. Ainsi, le Décret 242/2019 du 25 octobre, relatif à l'établissement de l'enseignement et du programme d'études des langues à régime spécial dans la Communauté Valencienne, vise, comme indiqué au chapitre I, à :

Établir les caractéristiques et la configuration des enseignements linguistiques à régime spécial dans la Communauté Valencienne, ainsi que fixer le programme des niveaux basiques A2, intermédiaire B1, intermédiaire B2, avancé C1 et avancé C2, des langues allemande, espagnole, française, [...] établi par le Décret Royal 1041/2017, du 22 décembre, par lequel sont établis les aspects fondamentaux du programme des enseignements linguistiques à régime spécial réglementés par la loi organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation.

Les aspects fondamentaux communs à toutes les langues, stipulés dans le Décret Royal 1041/2017, sont repris dans l'annexe I du Décret 242/2019. Celui-ci détaille, par niveaux (A2, B1, B2, C1, C2) les objectifs, les compétences à développer et les critères d'évaluation dans les différents types d'activités. Ces activités correspondent aux différentes catégories dans lesquelles sont rangées les stratégies de communication détaillées dans le CECRL, telles que les activités de compréhension et de production de textes oraux et écrits et les activités de médiation écrite et orale, récemment ajoutées aux programmes de l'EOI.

En ce qui concerne la détermination des critères et des méthodes d'évaluation, l'Ordre du 31 janvier 2008, de la Consellería d'Educació réglemente l'évaluation et la promotion dans l'enseignement des langues à régime spécial dans la Communauté Valencienne. Du point de vue organisationnel du centre, l'Ordre 87/2013 du 20 septembre, de la Consellería d'Educació, de la culture et des sports, réglemente l'organisation et le fonctionnement des EOI de la Communauté Valencienne. Il en découle que la Consellería d'Educació de la Generalitat Valenciana est l'organe législatif qui a le dernier mot dans la définition des programmes d'études avec ses Décrets et Ordres mais aussi du point de vue de la coordination de ces établissements.



### 2.1.2. Niveau de connaissances des apprenants

Afin de situer le niveau de connaissances des apprenants de la première année du niveau C1 (1C1), nous adopterons comme référence les objectifs généraux fixés dans le curriculum du niveau intermédiaire B2 figurant dans le Décret 242/2019 qui sont liés aux différentes stratégies de communication, que les apprenants sont censés avoir acquis précédemment :

- Comprendre de manière suffisamment aisée le sens général, l'essentiel, les points principaux, les détails saillants, les opinions et attitudes implicites et parfois explicites des locuteurs de textes oraux et écrits conceptuellement et structurellement élaborés d'une certaine complexité [...], articulés à une vitesse normale, dans un registre standard et par n'importe quel canal [...].
- Produire et coproduire, quel que soit le canal, des textes oraux clairs, détaillés et organisés en fonction de l'intention de communication, d'une certaine longueur et appropriés à l'interlocuteur et à l'objectif de communication spécifique sur une variété de sujets [...], dans une variété de registres et de styles standard, et avec une prononciation et une intonation claire et naturelle, et un certain degré de spontanéité, de fluidité et de précision [...].
- Produire et coproduire, quel que soit le support, des textes écrits d'une certaine longueur, bien organisés, en fonction de l'intention de communication, sur des sujets généraux variés [...] en utilisant de manière appropriée une gamme variée de ressources linguistiques de la langue écrite, et en adaptant efficacement le registre et le style à la situation de communication.
- Effectuer des médiations entre les locuteurs de la langue cible ou de différentes langues, aussi bien dans des situations quotidiennes que dans des situations plus spécifiques et parfois plus complexes, dans les sphères personnelles, publiques, éducatives et professionnelles.

Nous pouvons constater que dans ces objectifs liés aux stratégies de communication, que nous pouvons identifier dans chacun d'eux, la production et compréhension de la langue courante sur des sujets donnés est privilégiée, alors que les usages plus esthétiques et les textes littéraires sont totalement mis de côté.

De même, concernant les compétences et contenus socioculturels et sociolinguistiques assimilés précédemment dans le niveau B2 nous prendrons comme référence ce qui est stipulé par le Décret 242/20019 : « Connaissance et application à la compréhension et à la production de textes oraux et écrits des aspects socioculturels et sociolinguistiques liés aux conventions sociales, à la politesse et aux registres ; institutions, coutumes et rituels ; valeurs, croyances et attitudes ; stéréotypes et tabous ; histoire, cultures et communautés. ».

### **2.1.3. Problématique et innovation dans le curriculum**

L'innovation de notre proposition de recours à des textes littéraires dans la classe EOI réside dans l'utilisation de textes appartenant à des périodes historiques différentes avec une conception non seulement instrumentale d'un point de vue linguistique, mais aussi dans le cadre d'une unité didactique qui invite à une réflexion critique sur l'identité de la France et de sa langue.

Ces manifestations culturelles sont le produit d'un ensemble d'individus et de la vie en commun de ceux-ci. Ces expressions révèlent, aussi, la pensée et l'expérience collective de ce groupe. Ce groupe faisant partie d'une société comme tant d'autres constituent ce que L. Porcher appelle la culture nationale qui est composé d'éléments communs à tous ces groupes, ceux-ci sont appelés subcultures ou cultures sectorielles. (Sánchez & Sibaja, 2013 : 74)

Afin de souligner le type de culture que nous voulons transmettre aux apprenants dans cette proposition, nous devons expliquer que notre conception de la « culture » n'équivaut pas aux contenus simplifiés qui sont habituellement enseignés dans les classes de FLE, comme les plats typiques, les fêtes nationales ou la célèbre « francophonie », qui renvoient dans de nombreux cas à des stéréotypes des cultures francophones. Nous retrouvons cette idée dans l'article de Sánchez et Sibaja :

Si l'on parle de culture nationale, on se limiterait à l'étude ou à l'analyse des éléments communs aux différents groupes qui composent une société et ces éléments peuvent être peu nombreux et on risque, par exemple, dans l'enseignement d'une culture étrangère, de donner une image restreinte et simple de celle-ci, en laissant de côté les aspects, peut-être, les plus importants et intéressants. Même si on propose une définition de culture nationale, on a, aussi, signalé dans notre notion l'importance des groupes à l'intérieur d'une société et leur rôle dans l'étude d'une culture car c'est dans ces groupes qu'on trouve la pluralité d'une culture. (2013 : 75)

Dans ce cas, profitant du niveau avancé de connaissance de la langue du groupe-classe, nous avons l'intention d'aborder la culture en faisant une analyse critique de la culture française à partir des œuvres artistiques qui reflètent la culture, entendue comme les comportements d'une civilisation et les interrelations des individus qui la composent.

Par conséquent, cette unité didactique implique des domaines tels que l'histoire, la musique, la littérature et la politique, contribuant ainsi à transmettre des contenus socioculturels travaillés en profondeur, et non de manière superficielle.

## **2.2. Objectifs spécifiques, compétences, contenus didactiques et savoirs à développer**

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage de ce travail peuvent se diviser en termes variés. D'abord, dans le contexte de l'enseignement par compétences qui se réalise à l'EOI, notre projet vise à développer et atteindre une partie des objectifs du niveau C1 de chacune des activités langagières, qui sont évaluées lors des épreuves de l'examen de certification, qui compte 5 parties : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale et la médiation écrite et orale.

Ensuite, du point de vue des objectifs de développement des compétences générales individuelles de l'apprenant (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), nous chercherons à « doter l'apprenant de savoirs déclaratifs » (Conseil de l'Europe, 2001 : 106), par l'explication des différents points lexicaux et socioculturels liés à l'analyse des chansons ; proposant un « moyen pour l'apprenant de développer sa personnalité » (Conseil de l'Europe, 2001 : 106), lui faisant découvrir des aspects de la littérature et de la société française qui pourraient l'intéresser ultérieurement ; ou des savoir-apprendre, en le faisant prendre conscience des enjeux politiques communs d'un pays à l'autre et fournissant une ouverture de son esprit.

La nouveauté de cette proposition didactique est de développer les composantes de la compétence communicative en même temps que l'on traite la question de l'engagement des artistes, la multiculturalité et la discrimination tout en questionnant l'identité du pays duquel l'on étudie la langue en nous basant sur des textes littéraires qui ont un demi-siècle de distance.

En outre, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, notre objectif est de compléter ces connaissances par des connaissances socioculturelles correspondant à

l'identité de la société française. Guidés par le CECRL, nous intégrerons cette question dans les cours de FLE afin de développer les compétences linguistiques des apprenants en même temps que nous brisons les stéréotypes :

À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes (2001 : 82).

L'usage de ces textes dans l'enseignement de FLE auquel nous aspirons vise à exposer les apprenants à trois exemples authentiques de textes littéraires engagés appartenant à des moments de l'histoire différents afin de leur faire découvrir la langue littéraire et la naturalisation dans le français courant de l'argot et du verlan au cours des dernières décennies.

Enfin, en effectuant une analyse socio-historique des paroles de « L'Affiche Rouge », « Elle est facho » et de « Tout ce qu'ils veulent », nous étudierons les caractéristiques de la société et de l'État français et leurs rapports. D'autre part, nous intégrerons l'enseignement des valeurs des EOI, comme la promotion du dialogue interculturel, et nous continuerons à renforcer l'importance de la lutte contre le racisme en classe.

### **2.2.1. Objectifs spécifiques, compétences et contenus**

Afin pouvoir de catégoriser les objectifs de ce projet, nous devons les relier aux différents types de compétences proposés par les curriculums de l'EOI :

**Compétences et contenus socioculturels et sociolinguistiques.** Bonne maîtrise de la dimension sociale de la compréhension et de la production de textes oraux et écrits :

- Connaissance des expressions idiomatiques et de leurs utilisations.
- Capacité à reconnaître les registres et le type d'utilisation de la langue réalisé ou à employer dans chaque situation de communication.
- Capacité à reconnaître les dialectes et les accents dans l'utilisation de la langue.

- Développement de stratégies pour comprendre l'argot et son intégration dans la langue française courante.

**Compétences et contenus stratégiques.** Sélection et application efficace des stratégies les plus appropriées dans chaque cas :

- Pour comprendre l'interaction, le sens général, les idées principales, les informations importantes, les aspects et détails pertinents et les opinions et attitudes implicites et explicites des locuteurs.
- Pour comprendre les intentions ou les exigences de chaque individu, et utilisation des indices contextuels, discursifs, grammaticaux, lexicaux et orthotypographiques afin de déduire l'attitude, la prédisposition mentale et les intentions de l'auteur.
- Pour exprimer ce que l'on veut dire, en adaptant efficacement le discours à chaque situation de communication.
- Pour produire un large éventail de textes écrits complexes adaptés à leur contexte spécifique, en planifiant le message et les moyens en fonction de l'effet recherché sur le récepteur.

**Compétences et contenus discursifs.** Connaissance et compréhension des modèles contextuels et des modèles textuels complexes de la langue écrite et de la langue orale monologuée et dialoguée, dans différentes variétés de la langue et selon le contexte spécifique.

- Cohérence textuelle : adaptation du texte écrit ou oral au contexte de communication (type et format du texte ; variété de la langue ; registre ; thème ; centre d'intérêt et contenu : sélection de contenus pertinents, sélection de structures syntaxiques, sélection lexicale, contexte spatio-temporel, référence spatiale, référence temporelle).
- Cohésion textuelle : organisation interne du texte oral ou écrit. Introduction, développement et conclusion de l'unité textuelle.
- Adoption dans la production orale et écrite de mécanismes d'initiation, d'introduction thématique, de thématisation, de développement du discours, de reformulation, d'accentuation, d'expansion thématique, de changement thématique et de conclusion du discours.

**Compétences et contenus lexicaux.**



- Compréhension, connaissance et utilisation correcte et adaptée au contexte d'un large éventail de lexique oral et écrit dans des domaines généraux et plus spécialisés d'usage personnel, public, académique et professionnel.
- Compréhension sans effort excessif d'un large éventail de textes oraux ou écrits contenant une quantité considérable d'expressions argotiques et idiomatiques et en identifier les détails et les subtilités.

**Compétences et contenus fonctionnels.** Comprendre et réaliser les fonctions communicatives ou actes de langage suivants au moyen de supports oraux ou écrits qui expriment ces fonctions selon le contexte communicatif spécifique, à travers des actes de langage directs et indirects, dans une grande variété de registres (familier, informel, neutre, formel) :

- Fonctions assertives ou actes de langage, liés à l'expression de la connaissance, de l'opinion, de la croyance et de la supposition : affirmer, attribuer, conjecturer, confirmer, décrire, réfuter, exprimer l'accord et le désaccord, exprimer l'ignorance, le doute, le scepticisme, formuler des hypothèses, informer, objecter, prédire, réfuter, répondre, supposer.
- Les fonctions ou actes de parole phatiques et de soutien, qui sont accomplis pour établir ou maintenir un contact social et exprimer des attitudes envers les autres : attirer l'attention, exprimer de la sympathie, féliciter, complimenter, s'intéresser à quelqu'un ou à quelque chose.
- Fonctions expressives ou actes de langage, par lesquels on exprime des attitudes ou des sentiments dans certaines situations : accuser, défendre, regretter, reprocher, exprimer l'admiration, le soulagement, la préoccupation, l'appréciation ou la sympathie, l'approbation et la désapprobation, le désintérêt et l'intérêt, l'aversion, la douleur, l'espoir et le désespoir, l'insatisfaction, la préférence, la honte.

**Compétences et contenus phonétiques-phonologiques.** Perception et utilisation des schémas d'accentuation, du rythme et de l'intonation généralement utilisés dans différentes variétés de la langue et dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte de communication, et compréhension des différentes significations et intentions de communication qui leur sont associées.

### **2.2.2. Savoirs socioculturels et éducation aux valeurs**

Outre le développement des compétences et des contenus liés à la classification purement linguistique, nous souhaitons inclure également les principaux savoirs culturels et valeurs que nous transmettrons au cours de cette proposition :

- Identifier les attitudes discriminatoires à l'égard des immigrants à travers l'histoire.
- Sensibiliser les apprenants à la problématique du racisme et de la xénophobie.
- Comprendre les interrelations entre la musique et la littérature.
- Identifier les figures de style utilisées dans les textes littéraires en français.
- Découvrir des chansons et des artistes engagés de la culture française.
- Travailler sur le fond antiraciste et antifasciste des chansons.
- Promouvoir la tolérance et la conscience interculturelle
- Connaître la situation de la France pendant la Seconde Guerre mondiale.
- Assimiler l'importance des groupes de résistance et de leurs valeurs.
- Comprendre l'importance de l'immigration en France.
- Évaluer les valeurs et les caractéristiques de la société française dans une perspective historique.
- Comprendre les enjeux qui se présentent dans la société tout au long de l'histoire d'un pays.

## **PRÉSENTATION DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE**

### **2.3. Méthodologie**

Le CECRL propose une analyse de la situation d'enseignement/apprentissage des langues qui guide les organes législatifs dans leur conception de l'enseignement des langues et qui, par conséquent, sert de guide indirecte aux enseignants dans leur mission. Notamment, dans le chapitre 6 concernant les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues et le chapitre 7 portant sur les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. La méthodologie pour l'enseignement des langues étrangères à l'EOI s'appuie sur les principes du CECRL, comme on l'indique dans l'article 2 du Décret 242/2019 :

4. L'enseignement des langues visera à développer la compétence communicative des élèves et adoptera l'approche actionnelle adoptée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. La mise en œuvre du programme encouragera la responsabilité et l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage, la compétence plurilingue et pluriculturelle et la dimension interculturelle, car ce sont des aspects qui ont un impact sur un apprentissage plus efficace.

Ces fondements méthodologiques sont repris et développés dans l'annexe I du Décret 242/2019 sur les aspects communs du programme de langues. Parmi les fondements méthodologiques des EOI, nous trouvons les principes suivants :

- Approche actionnelle
- Plurilinguisme
- Autonomie d'apprentissage et apprentissage stratégique
- Apprentissage par les TICE
- Utilisation de l'ePortfolio européen des langues (e-PEL)
- Évaluation intégrale
- Promotion de l'égalité et de la convivialité.

Cependant, il est très important de souligner que le CECRL laisse la possibilité aux enseignants de choisir et/ou d'adapter leurs méthodes et matériels en fonction du milieu d'enseignement et de leurs objectifs :

Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels. (Conseil de l'Europe, 2001 : 109)

Cette liberté nous conduit à devoir choisir la meilleure manière d'implanter nos objectifs et contenus en cours. Bien que nous prétendions introduire les savoirs socioculturels dans la classe de FLE, nous tenterons d'éviter de transmettre ces connaissances d'une manière traditionnelle qui se correspondrait avec une approche descriptive, puisque notre but ultime est de développer les compétences langagières et cette méthodologie « ne comprend pas d'éléments culturels essentiels pour la communication avec l'étranger et la compréhension de celui-ci » (Sánchez & Sibaja, 2013 : 77).

L'inclusion de l'approche interdisciplinaire dans notre méthodologie doit être comprise tout d'abord comme une mise en relation de l'enseignement de langues avec les disciplines artistiques, telles que la musique ou la littérature et les domaines des sciences sociales comme l'histoire ou la sociologie, comme nous l'apprécierons dans le développement du projet ; elle ne fait donc pas nécessairement référence à la relation avec d'autres sujets, puisque nous sommes dans le contexte de l'EOI.

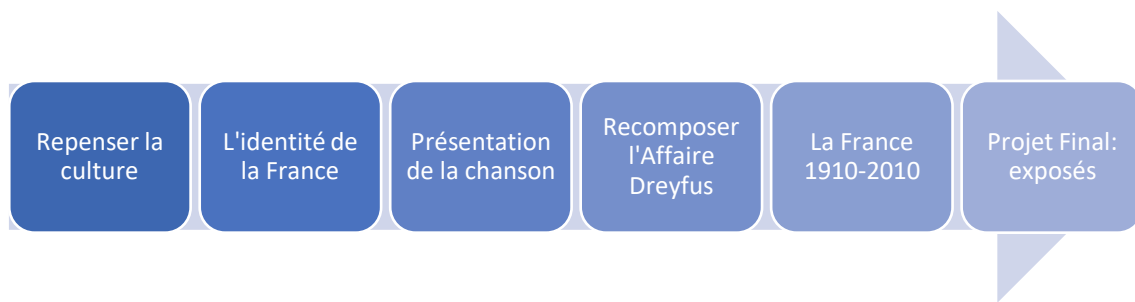
## **2.4 Infrastructure et matériaux didactiques**

Pour mener à bien cette proposition didactique, nous aurons besoin d'une salle de classe dans laquelle nous disposons d'un équipement audiovisuel de base : ordinateur du professeur, tableau blanc, projecteur et haut-parleurs. Nous utiliserons aussi des fiches de travail qui sont disponibles dans les annexes.

## **2.5. Déroulement de la proposition**

Les différentes activités sont enchaînées et liées entre elles afin de développer toutes les stratégies de communication, compétences et contenus et conduire les élèves progressivement à travailler en autonomie lors des médiations orales et écrites et productions orales et écrites. La proposition est divisée en trois parties qui tournent autour des trois chansons, en les liant avec différents éléments de l'histoire et de l'actualité de la France pour provoquer une réflexion qui est guidée par un fil conducteur commun aux trois parties : la relation entre le passé et le présent, la place des immigrés en France et la promotion de la tolérance. Bien qu'il y ait un ordre chronologique qui construit un sens dans le déroulement de la proposition, les trois parties peuvent être implantées dans la programmation didactique d'une manière conjointe et suivie ou séparément dans certains moments de l'année, tels que la célébration de journées, notamment la Francophonie, la Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale, la fin de la Seconde Guerre Mondiale, la journée nationale de la Résistance... Le but serait d'intégrer ces contenus et savoirs nécessaires pour connaître plus profondément la culture française.

## **Partie 1 : L'affaire Dreyfus et « Tout ce qu'ils veulent »**



## **Partie 2 : La Résistance et « L’Affiche Rouge »**



## **Partie 3 : Le Front National et « Elle est facho »**



## 2.6. Temporalisation

Activité	Durée	Stratégies de comm.	Type d'interaction	Compétences clés
<b>PARTIE 1</b>				
<b>Séance 1</b>				
Activité 1	20'	CO, EE	Apprenants → Enseignante + travail en groupe	CL, CD, CSC, CEC
Activité 2	25'	CE	Apprenants → Enseignante	CL, CD, CSC, CEC
Activité 3	30'	CO, CE, EO, EE	Enseignante ↔ Apprenants	CL, CD, CSC, CEC
Activité 4	40'	CO, EE, EO, ME	Apprenants → Enseignante + travail en groupe	CL, CD, CSC, CEC
Activité 5	15'	EO	Enseignante ↔ Apprenants	CL, CD, CSC, CEC
<b>Séance 2</b>				
PROJET FINAL	90'	EO, EE, CO, CE	Apprenants → Enseignante	CL, CD, CSC, CEC
Co-évaluation	20'		Apprenants ↔ Apprenants	
<b>PARTIE 2</b>				
<b>Séance 1</b>				
Activité 1	30'	CE, CO, EO	Enseignante ↔ Apprenants + travail en groupe	CL, CD, CSC, CEC
Activité 2	15'	CO	Apprenants → Enseignante	CL, CD, CSC, CEC
Activité 3	25'	CE, EE	Apprenants → Enseignante + travail par pairs	CL, CD, CSC, CEC
Activité 4	15'	CE	Enseignante ↔ Apprenants	CL, CD, CSC, CEC
Activité 5	20'	CE, EO	Enseignante ↔ Apprenants	
PROJET FINAL	25'+ à la maison	CE, CO, EE	Enseignante ↔ Apprenants + travail en groupe	CL, CD, CSC, CEC
<b>PARTIE 3</b>				
<b>Séance 1</b>				
Activité 1	10'	CO, EE, EO	Apprenants → Enseignante	CL, CD, CSC, CEC
Activité 2	15'	CO, CE, EO	Enseignante ↔ Apprenants	CL, CD, CSC, CEC
Activité 3	20'	CE, CO	Enseignante ↔ Apprenants	CL, CD, CSC, CEC
Activité 4	60'	ME, CE, EE, EO	Enseignante ↔ Apprenants	CL, CD, CSC, CEC
Activité 5	25'	EO, CO	Apprenants → Enseignante + travail en groupe	CL, CD, CSC, CEC
PROJET FINAL	À la maison	EO, EE, CO, CE	Apprenants → Enseignante + travail en groupe	CL, CD, CSC, CEC

## 2.7. Unité didactique

### PARTIE 1

<b>Activité 1. Jeu de brainstorming : repenser la culture française</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Remue-méninges</b>
<b>Phase</b>	<b>Motivation</b>
<b>Description de l'activité</b>	<p>En sorte d'ouverture de la proposition didactique et de la classe, les étudiants doivent mobiliser leurs connaissances sur tout ce qu'ils connaissent de la culture française. L'enseignante crée deux groupes de 5 personnes, dont l'un d'eux doit sortir au tableau pour représenter son groupe à chaque fois.</p> <p>L'enseignante donne un feutre aux deux étudiants pour, ils se situent devant le tableau. La professeure dit à chaque fois une catégorie (artistes, écrivains, personnages politiques, événements historiques, œuvres, symboles) et les apprenants ont 20 secondes pour en écrire autant que possible. Chaque réponse correcte ajoute un point et le groupe qui donne le plus grand nombre de réponses correctes gagne.</p>
<b>Objectifs d'enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire la proposition d'une manière dynamique et amusante qui stimule leur intérêt.</li> <li>- Donner une idée aux étudiants du sujet qui sera traité.</li> <li>- « Réveiller » la classe et créer une ambiance agréable collective pour commencer.</li> <li>- Collecte d'idées, promouvoir la collaboration des apprenants.</li> <li>- Se préparer pour recevoir de nouveaux contenus et savoirs.</li> <li>- Partager ses connaissances avec les autres apprenants.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Tableau blanc.
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension orale, Expression écrite.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 2. Quelle identité pour la France ?</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Contextualisation</b>
<b>Phase</b>	<b>Motivation et contextualisation générale</b>
<b>Description de l'activité (tâches à effectuer)</b>	<p>Dans cette activité, l'enseignante reprend l'idée de l'identité de la France et présente la tribune de l'historien Fernand Braudel. Elle donne les fiches de travail (annexe 1) aux étudiants, qui doivent</p>

	réaliser l'activité de placer les paragraphes aux endroits correctes du texte. Quand ils ont fini, on corrige tous ensemble.
<b>Objectifs d'enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire l'idée de l'importance du passé pour comprendre la France d'aujourd'hui</li> <li>- Activer une réflexion sur l'identité de la France.</li> <li>- Apprendre à recomposer des textes en suivant les critères de cohérence et cohésion.</li> <li>- Réaliser une écoute active pour reconnaître les mots.</li> <li>- Comprendre la difficulté de définir la France comme pays.</li> <li>- Établir des liens entre le présent et le passé</li> <li>- Comprendre le rayonnement culturel français</li> <li>- Réfléchir à la place économique, culturelle et politique de la France dans le monde.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Fiche de travail (annexe 1)
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 3. "Tout ce qu'ils veulent", une chanson pacifiste de confrontation</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Matériel authentique : présentation d'une chanson + réflexion</b>
<b>Phase</b>	<b>Input sémantique</b>
<b>Description de l'activité</b>	<p>L'enseignante donne la fiche avec les paroles de « Tout ce qu'ils veulent » (annexe 2). À l'aide de celle-ci, les étudiants doivent premièrement répondre à l'écrit aux questions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelle est l'opposition qui existe dans ces paroles ?</li> <li>2. À quels groupes de la population font référence les pronoms "nous" et "ils" ?</li> <li>3. Quel est le message derrière ces paroles ?</li> <li>4. Quelles revendications font-ils ?</li> <li>5. À qui adressent-ils ce message ?</li> </ol> <p>Ensuite, les étudiants doivent construire une table divisée en deux colonnes : "nous" et "eux", auxquelles ils doivent associer les différentes phrases des paroles qui les définissent. Quand ils auront tous fini, on fera la mise en commun à l'oral.</p>
<b>Objectifs d'enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseigner l'importance de l'immigration en France.</li> <li>- Démontrer les différentes formes que le racisme peut prendre.</li> <li>- Remettre en question l'idée du nationalisme.</li> <li>- Redéfinir l'identité nationale de la France.</li> <li>- Identifier les références d'un texte littéraire.</li> <li>- Comprendre le contexte sociohistorique d'une chanson.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer sa manière de comprendre un texte littéraire.</li> <li>- Approfondir ses connaissances sur les caractéristiques de la société française.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Fiche avec les paroles (annexe 2)
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite, compréhension orale, expression orale, expression écrite.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 4. Travail collaboratif. Recomposition de l’Affaire Dreyfus</b>	
<b>Type d’activité</b>	<b>Reconstruction d’un récit</b>
<b>Phase</b>	<b>Pratique et saisie</b>
<b>Description de l’activité</b>	<p>L’enseignante distribue des petites fiches aux apprenants sur lesquelles apparaissent des noms de personnages, dates ou événements appartenant à l’Affaire Dreyfus. Cinq modèles de fiches différentes seront distribuées, par conséquent deux étudiants auront chaque modèle.</p> <p>L’enseignante reproduit la vidéo deux fois et élèves doivent écouter attentivement et prendre des notes des éléments figurant sur leurs fiches. Quand ils ont fini, les apprenants doivent se mettre tous ensemble afin de recomposer tous les détails de l’histoire à l’écrit. Ensuite, tous les membres divisent l’histoire en parties et reproduisent l’histoire à l’oral.</p>
<b>Objectifs d’enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir le travail en groupe.</li> <li>- Développer la compréhension et l’association des événements d’une série de faits historiques.</li> <li>- Approfondir la compréhension de l’origine de l’antisémitisme en France.</li> <li>- Connaître et comprendre l’un des événements les plus importants de l’antisémitisme en France.</li> <li>- Comprendre l’origine de ce phénomène.</li> <li>- Établir des liens de cet événement historique avec d’autres du 20<sup>e</sup> siècle.</li> <li>- Apprendre le lexique relatif à la discrimination, les médias, l’opinion publique et le système judiciaire.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Un ordinateur, un écran, un tableau blanc, un projecteur, des hauts parleurs et les fiches de travail (annexe 3)
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension orale, expression écrite, expression orale, médiation orale et médiation écrite.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 5. La France des années 1910 et 2010.</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Échange d'informations et d'opinions</b>
<b>Phase</b>	<b>Transfert</b>
<b>Description de l'activité</b>	<p>D'après ce qui a été vu précédemment dans l'affaire Dreyfus et dans la chanson « Tout ce qui veulent », qui appartiennent à deux siècles et moments historiques différents, l'enseignante introduit plusieurs sujets pour conduire les étudiants à réfléchir ensemble et aussi à comparer avec la culture espagnole :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels points communs pouvons-nous constater entre la France de 1910 et celle de 2010 ?</li> <li>- Quelle est l'opposition qui persiste ?</li> <li>- Pensez-vous que les sociétés actuelles sont discriminatoires ?</li> <li>- Trouvez-vous des points en commun entre l'histoire de la France et celle de l'Espagne ? Lesquels ?</li> </ul>
<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la capacité de réflexion et de relation de concepts et d'éléments.</li> <li>- Être capable de comparer deux événements historiques qui ont un siècle de différence : changement de la société...</li> <li>- Signaler et expliquer des points communs et des différences entre des moments historiques.</li> <li>- Constater des valeurs et des oppositions qui persistent sur le plan politique d'un siècle à l'autre.</li> <li>- Comparer l'histoire et la culture d'un pays étranger à celles de son pays d'origine.</li> </ul>
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Expression orale</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>PROJET FINAL. Exposés sur des personnages historiques.</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Présentation orale (exposé)</b>
<b>Phase</b>	<b>Réélaboration</b>
<b>Description de l'activité</b>	<p>L'enseignante propose avant la classe aux étudiants une liste de personnages et d'événements historiques que les apprenants doivent se diviser et préparer un exposé de 5 ou 6 minutes pendant lesquels ils doivent expliquer les points essentiels et leur importance pour l'histoire de la France. Ils doivent se mettre d'accord pour l'ordre de leurs exposés et à la fin, mettre en relation sous forme de schéma dessiné sur le tableau les relations entre les différents personnages ou événements.</p>

	<p>Les personnages et évènements choisis sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ JEAN JAURÈS</li> <li>→ LE FRONT POPULAIRE</li> <li>→ LE RÉGIME DE VICHY (1940-1944)</li> <li>→ JEAN MOULIN</li> <li>→ CHARLES DE GAULLE</li> <li>→ LA IV<sup>e</sup> ET LA V<sup>e</sup> RÉPUBLIQUE</li> <li>→ LA GUERRE D'ALGÉRIE (1954-1962)</li> <li>→ JACQUES CHIRAC</li> <li>→ MAI 1968</li> <li>→ LE SYNDROME DE VICHY ET LA LOI GAYSSOT (1990)</li> <li>→ LA CRISE DU 21 AVRIL 2002</li> </ul>
<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encourager les apprenants à s'intéresser à la culture.</li> <li>- Enchaîner les contenus d'une partie à l'autre et intégrer des connaissances qui leur faudra pour mieux suivre le cours.</li> <li>- Réaliser des recherches sur le sujet choisi.</li> <li>- Être capable de trouver des relations entre des personnages, évènements et lois et les expliquer.</li> <li>- Préparer une production orale monologique et la présenter avec fluidité, en suivant les principes de cohérence et cohésion</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Un ordinateur, un écran, un tableau blanc, un projecteur, des hauts parleurs.
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité de co-évaluation</b>	
<b>Description de l'activité</b>	Chaque étudiant obtient deux fiches avec la grille d'évaluation d'Expression orale avec lesquelles ils doivent évaluer la performance dans les exposés du projet final de deux camarades qui lui ont été assignés au préalable. Quand ils ont fini, ils partagent les fiches avec des commentaires pour donner des conseils et expliquer des points positifs et négatifs qu'ils ont observé. Ensuite, ils donnent les feuilles à l'enseignante, qui en ajoute d'autres commentaires.
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuer à la capacité d'évaluation des apprenants</li> <li>- Apprendre à faire attention aux différents aspects qui interviennent dans la production orale</li> <li>- Connaître davantage les critères qui comptent dans l'évaluation de l'épreuve d'expression orale.</li> </ul>

<b>Ressources nécessaires</b>	Grille d'évaluation (annexe 11)
-------------------------------	---------------------------------

## PARTIE 2

<b>Activité 1. Introduction de la chanson.</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Échauffement, remue-ménages, questions-réponses.</b>
<b>Phase</b>	<b>Motivation</b>
<b>Description de l'activité</b>	<p>L'enseignante divise la classe par groupes de 3 ou 4 apprenants. L'enseignante écrit les titres « L'Affiche rouge » et « Strophes pour se souvenir » au tableau et les phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Nul ne semblait vous voir Français de préférence »</li> <li>- « Je meurs sans haine en moi pour le peuple allemand »</li> <li>- « Ils étaient vingt et trois quand les fusils fleurirent »</li> <li>- « Vingt et trois amoureux de vivre à en mourir »</li> </ul> <p>Les apprenants doivent lire les titres et les extraits et répondre par groupes à la question suivante : Selon vous, quelle est la thématique et le contenu de la chanson ? À quelle période historique font-elles référence ?</p> <p>On laisse le temps pour qu'ils discutent puis on fait la mise en commun à l'oral, ne corrigeant pas leurs théories mais en situant le contexte historique sans trop approfondir.</p> <p>Ensuite, l'enseignante donne des fiches avec les paroles de la chanson (annexe 4), elle la reproduit et les étudiants suivent pendant qu'ils lisent les paroles.</p> <p>Une fois on a fini, on reprend les expressions citées au début et on les réinterprète à l'oral d'après ce qu'ils ont compris.</p>
<b>Objectifs d'enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire la chanson et le thème principal.</li> <li>- Introduire le fil conducteur de la proposition didactique.</li> <li>- Interpréter des œuvres littéraires.</li> <li>- Comprendre des figures de style intégrées dans un texte et comprendre à quoi elles font référence.</li> <li>- Faire des hypothèses sur le contenu et la thématique d'un texte littéraire</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Un ordinateur, un écran, un tableau blanc, un projecteur, des hauts parleurs et la fiche de travail (annexe 4)
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite, compréhension orale, expression orale</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 2. L’histoire de l’Affiche rouge</b>	
<b>Type d’activité</b>	<b>Exercice significatif, sélection d’information.</b>
<b>Phase</b>	<b>Pratique et saisie</b>
<b>Description de l’activité</b>	L’enseignante distribue la fiche à remplir et projette le documentaire « L’HISTOIRE PAR L’IMAGE   L’affiche rouge et la propagande nazie » deux fois. Les élèves doivent écouter attentivement et remplir les trous en suivant les instructions. Quand ils ont fini, on corrige tous ensemble à voix haute les réponses.
<b>Objectifs d’enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre les étudiants en contexte du texte littéraire étudié précédemment.</li> <li>- Montrer de nouvelles collocations de termes, verbes, etc. dans un contexte authentique.</li> <li>- Connaître et comprendre le contexte historique de l’Affiche rouge : Seconde Guerre Mondiale, l’Occupation, la propagande nazie, la résistance.</li> <li>- Comprendre les relations entre des événements historiques et les œuvres qui sont produites</li> <li>- Assimiler la commotion que causent certains événements historiques dans une société autre.</li> <li>- Apprendre le lexique relatif à la guerre et à la résistance.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Un ordinateur, un écran, un tableau blanc, un projecteur, des hauts parleurs et la fiche de travail (annexe 5)
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension orale.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 3. La réécriture pour mieux comprendre.</b>	
<b>Type d’activité</b>	<b>Création guidée d’un récit</b>
<b>Phase</b>	<b>Pratique et saisie</b>
<b>Description de l’activité</b>	Après avoir bien lu et compris les différentes parties de la chanson « L’Affiche rouge » et son contexte historique, les étudiants doivent se mettre par paires et transposer le poème dans un texte littéraire en prose (sous forme d’un conte, d’une petite pièce de théâtre...). Ils ont le droit à imaginer une histoire liée à ces paroles avec différents personnages réels ou inventés.
<b>Objectifs d’enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encourager la créativité et la réinterprétation de textes littéraires pour en composer de nouveaux.</li> <li>- Interpréter un texte littéraire et identifier des parties, des personnages et des sentiments évoqués.</li> <li>- Être capable de construire une histoire à partir de certains éléments de base.</li> </ul>

	- Produire un texte écrit utilisant des figures de style et respectant les caractéristiques des genres littéraires.
<b>Ressources nécessaires</b>	Fiche avec les paroles de « L’Affiche Rouge », un ordinateur par pair.
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite, Expression écrite.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 4. La lettre de Missak Manouchian et « L’Affiche rouge »</b>	
<b>Type d’activité</b>	<b>Echange d’informations et d’opinions, rapport</b>
<b>Phase</b>	<b>Transfert</b>
<b>Description de l’activité</b>	Une fois les étudiants ont bien assimilé les paroles et transposé son contenu dans un autre format, l’enseignante leur donne une fiche de travail (annexe 6) où figure la lettre de Missak Manouchian et ils doivent comparer et identifier les parties de celle-ci qui ont été reprises dans la chanson. Ensuite, on fait la mise en commun à l’oral et on relie le contenu de la lettre à l’affiche originelle.
<b>Objectifs d’enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire le genre épistolaire en cours.</li> <li>- Identifier des paraphrases dans deux formats de texte différents.</li> <li>- Comparer deux textes et trouver leurs points communs.</li> <li>- Comprendre le dialogue qui s’établit à travers le temps</li> <li>- Comprendre l’importance de la mémoire résistante.</li> <li>- Découvrir les personnalités qui ont marqué l’histoire de la France sur le plan personnel.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Fiche avec la lettre de Missak Manouchian (annexe 6).
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 5. Réflexion sur les Résistances.</b>	
<b>Type d’activité</b>	<b>Échange d’opinions, questions-réponses ouvertes</b>
<b>Phase</b>	<b>Transfert</b>
<b>Description de l’activité</b>	Afin de provoquer une réflexion conjointe de tout ce qui a été vu tout au long des activités précédentes dans les différents supports (l’Affiche rouge et son histoire, la chanson et la lettre de Manouchian), l’enseignante donne un dernier document authentique aux étudiants, la lettre d’Henri Fertet, combattant de

	<p>la Résistance (annexe 7). Les étudiants liront tour à tour les différentes parties à voix haute puis l'enseignante proposera les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui était Henri Fertet ? Quelle est son histoire ?</li> <li>- À qui est adressée cette lettre ?</li> <li>- Quels points en commun retrouvons-nous avec les autres documents que nous avons vu en classe ?</li> <li>- En quoi se ressemblent les attitudes d'Henri Fertet et Missak Manouchian dans leurs lettres ?</li> <li>- Partagent-ils la même lutte ? Pourquoi ?</li> <li>- Pourquoi un étranger défendrait-il un pays qui n'est pas le sien à l'origine ? Feriez-vous de même ?</li> <li>- La lutte d'un étranger pour défendre un pays a-t-elle la même valeur que celle d'un combattant originaire de ce pays ?</li> <li>- En France, la mémoire des Résistances fait partie des programmes du lycée. Pourquoi est-il important pour un pays de conserver ce type de documents et les intégrer dans l'enseignement ?</li> </ul>
<b>Objectifs d'enseignement/ apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir les valeurs de tolérance et d'égalité.</li> <li>- Ouvrir un débat en classe concernant l'histoire de France.</li> <li>- Analyser le ton et le contenu de deux lettres.</li> <li>- Réfléchir sur la place des immigrés dans l'histoire française.</li> <li>- Comparer les expériences de deux Résistants.</li> <li>- Réfléchir aux valeurs civiques communs à deux citoyens.</li> <li>- Exprimer son opinion en donnant des arguments avec fluidité</li> <li>- Comprendre l'importance de la mémoire en France.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Fiches de travail (annexes 4, 5 et 7).
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite, expression orale.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>PROJET FINAL. Le héros reprend la place qui lui correspond : “L’anti-Affiche Rouge »</b>	
<b>Type d’activité</b>	<b>Production d’un document visuel</b>
<b>Phase</b>	<b>Réélaboration</b>
<b>Description de l’activité</b>	Par groupes de 4 ou 5 personnes, les étudiants doivent utiliser une application (Canva, Genially...) pour inclure des éléments figurant dans l’affiche originelle et dans les paroles de la chanson pour composer une nouvelle affiche qui défende la Résistance et les

	actions du groupe Manouchian. Ils peuvent inclure des images, des slogans originaux et des textes courts afin de rendre hommage à leur lutte contre l'occupation nazie. Elles seront affichées dans la classe puis à la fin de l'année, elles seront publiées dans le magazine de l'EOI.
<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impliquer les apprenants dans la promotion de la mémoire de la Résistance.</li> <li>- Faire comprendre l'importance de l'histoire pour le présent.</li> <li>- Apprendre à créer des slogans, des devises</li> <li>- Mettre en rapport la langue et l'histoire pour créer une affiche.</li> <li>- Employer des outils informatiques pour produire un document visuel en français</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Ordinateurs, imprimante.
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite, expression écrite, expression orale.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

### PARTIE 3

<b>Activité 1. Nuage de mots sur l'actualité politique</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Échauffement, remue-méninges.</b>
<b>Phase</b>	<b>Motivation</b>
<b>Description de l'activité</b>	L'enseignante crée un nuage de mots sur la page web Mentimeter. Les élèves la complètent avec le lexique et les personnages qu'ils connaissent de l'actualité politique française avec leurs portables. L'enseignante révise les propositions des élèves en corrigeant des fautes d'orthographe ponctuelles et en ajoute d'autres à connaître.
<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activer les étudiants, les introduisant dans la thématique de cette partie.</li> <li>- Obtenir une idée du niveau des connaissances des élèves de l'actualité politique française.</li> <li>- Réactiver les savoirs ou le lexique traité ou connu préalablement.</li> <li>- Autoévaluer son niveau de connaissances de l'actualité.</li> <li>- Partager des connaissances à l'oral avec la classe.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Portables, un ordinateur, un écran, un tableau blanc, un projecteur.



<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension orale, expression écrite, expression orale.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 2. Prise de contact avec « Elle est facho »</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Questions-réponses fermées</b>
<b>Phase</b>	<b>Motivation et contextualisation générale</b>
<b>Description de l'activité</b>	<p>L'enseignante reproduit la chanson une fois sans donner des explications avec la fiche des paroles (annexe 8) et les étudiants font une première écoute où ils doivent tenter de comprendre la thématique traitée dans celui-ci. Ensuite, ils doivent répondre à l'oral aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissez-vous Renaud ?</li> <li>- Pourquoi est-il connu en France ?</li> <li>- De qui parle-t-il dans cette chanson ?</li> <li>- Qui est cette dame ? Comment la décrit-il ?</li> </ul>
<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire des textes littéraires satyriques en classe.</li> <li>- Incorporer des thèmes d'actualité en classe.</li> <li>- Saisir le ton satyrique d'un texte littéraire.</li> <li>- Interpréter et capter les intentions et opinions explicites et implicites du message du locuteur.</li> <li>- Tenter d'associer les références culturelles implicites.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Des hauts parleurs, un ordinateur, un écran, un tableau blanc, un projecteur.
<b>Stratégies de communication</b>	Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale.
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 3. L'argot dans « Elle est facho »</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Réflexion linguistique</b>
<b>Phase</b>	<b>Input sémantique</b>
<b>Description de l'activité</b>	<p>L'enseignante distribue la fiche de travail (annexe 9), elle explique l'activité et elle laisse le temps aux étudiants pour la réaliser. Les apprenants doivent lire les définitions et les explications et les associer au mot du langage familier ou argotique correspondant. Quand ils ont fini, on fait la mise en commun à l'oral tous ensemble. Enfin, on reproduit la chanson pour une dernière compréhension en détail de l'ensemble de la chanson.</p>

<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégrer l'argot et le langage familier en classe.</li> <li>- Montrer la présence des mots argotiques dans le français courant.</li> <li>- Connaître des mots argotiques et expressions familières en contexte.</li> <li>- Apprendre les connotations de certains de ces mots.</li> <li>- Identifier des références culturelles</li> <li>- Discerner le ton satyrique de la chanson.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Fiche de travail (annexe 9), des hauts parleurs, un ordinateur, un écran, un tableau blanc, un projecteur.
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Compréhension écrite, compréhension orale</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 4. Analyse de la montée du FN en France.</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Sélection d'information</b>
<b>Phase</b>	<b>Pratique et saisie</b>
<b>Description de l'activité</b>	L'enseignante présente la fiche avec des infographies sur la montée du Front National en France (annexe 10) et invite les élèves à réaliser leurs propres médiations écrites. Les enseignants y consacrent 20-25 minutes environ. Les élèves partagent leurs propositions par parties à voix haute et l'enseignante explique les points positifs et négatifs. Les élèves notent leurs corrections et celles de leurs camarades pour s'améliorer.
<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseigner les étudiants à analyser, reformuler, expliquer, simplifier et détailler des informations</li> <li>- Construire des propos et un texte qui ait un sens global et cohésion à partir de données, infographies...</li> <li>- Transmettre des idées communes à des données.</li> <li>- Analyser l'évolution, la situation actuelle et la conception d'une tendance politique dans la société française.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Fiche (annexe 10) et tableau pour noter des phrases et des expressions.
<b>Stratégies de communication</b>	<b>Médiation écrite, compréhension écrite, expression écrite, expression orale.</b>
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>Activité 5. Jeu de rôles : une situation de discrimination dans la société française.</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Jeu de rôles, résolution de problèmes</b>
<b>Phase</b>	<b>Transfert</b>

<b>Description de l'activité</b>	<p>Les étudiants sont divisés en groupes de 4 personnes.</p> <p>L'enseignante assigne à chacun d'eux un personnage qui a un certain nombre d'adjectifs ou idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personnage 1 : Claude, 65 ans, français « de souche », raciste, votant du Front National.</li> <li>- Personnage 2 : Angèle, 29 ans, belge, immigrée en France par travail, pas intéressée à la politique.</li> <li>- Personnage 3 : Paul, 23 ans, français, militant du Parti de gauche, antiraciste.</li> <li>- Personnage 4 : Adam, 42 ans, français de 2<sup>e</sup> génération, descendant d'une famille algérienne.</li> </ul> <p>Les étudiants ont 2 minutes pour préparer leurs personnages et se mettre dans la peau de ce qu'ils pourraient dire ou penser.</p> <p>Les étudiants commencent à se présenter dans la manière dont ses personnages le feraient. L'enseignante circule dans la classe et donne à chaque fois à l'un des étudiants un flashcard sur lequel il y a une consigne pour qu'il introduise un sujet ou une idée.</p> <p>L'apprenant doit l'enchaîner dans la discussion du moment et les autres doivent réagir et débattre.</p>
<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduire les élèves à prendre conscience de la manière dont ils s'expriment : la forme et le contenu.</li> <li>- Expérimenter avec des comportements variés.</li> <li>- Développer une perspective sociale des différentes situations que nous rencontrons dans la société française.</li> <li>- Améliorer sa spontanéité dans l'interaction orale.</li> <li>- Réagir oralement en interprétant un personnage.</li> <li>- Interpréter des rôles en assimilant ses caractéristiques.</li> <li>- Agir en tant que médiateur ou locuteur de certains arguments ou opinions.</li> </ul>
<b>Ressources nécessaires</b>	Petites fiches de consignes.
<b>Stratégies de communication</b>	Expression orale, compréhension orale.
<b>Compétences clé</b>	Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.

<b>PROJET FINAL : Tournage d'une émission télévisée</b>	
<b>Type d'activité</b>	<b>Production d'un projet audiovisuel</b>
<b>Phase</b>	<b>Réélaboration</b>
<b>Description de l'activité</b>	L'enseignante divise la classe en deux groupes qui, comme projet final de la matière devront préparer un projet audiovisuel qui

	<p>consiste à enregistrer et éditer un journal télévisé, une émission ou un documentaire dans laquelle ils incluent les différents thèmes et événements historiques traités tout au long des trois parties de la proposition. Avant du tournage, ils pourront envoyer les scénarios à l'enseignante, qui corrigera les fautes. Les apprenants auront le droit à s'enregistrer en interprétant différents rôles, se déguiser, enregistrer des débats, interviews, reportages, etc. afin d'enrichir leur projet, qui doit avoir une durée de 20 minutes. Les projets seront affichés sur la page web de l'EOI et on organisera une « première » à la fin de l'année pour les visionner tous ensemble.</p>
<p><b>Objectifs d'enseignement/ apprentissage</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promouvoir l'expression orale des élèves.</li> <li>- Promouvoir l'usage des TICES</li> <li>- Réutiliser les contenus assimilés tout au long du projet.</li> <li>- Concevoir un projet audiovisuel en langue étrangère.</li> <li>- Rédiger des scénarios et interpréter des rôles.</li> <li>- Construire des récits avec cohésion et cohérence.</li> <li>- Vérifier des informations et les transmettre d'une manière objective.</li> <li>- Apprendre à utiliser les outils numériques et enrichir ses réalisations.</li> </ul>
<p><b>Ressources nécessaires</b></p>	<p>Un appareil pour s'enregistrer (portable, caméra), un ordinateur pour éditer les vidéos, des hauts parleurs, un projecteur et un tableau.</p>
<p><b>Stratégies de communication</b></p>	<p><b>Expression orale, expression écrite, compréhension écrite, compréhension orale.</b></p>
<p><b>Compétences clé</b></p>	<p>Communication linguistique, Compétence digitale, Compétences sociales et civiques, Conscience et expressions culturelles.</p>

## 2.8 Évaluation

Puisque nous pouvons présenter la proposition didactique de manière conjointe ou indépendante, nous proposons les critères suivants pour évaluer la performance globale des élèves au cours de celles-ci. Cette grille peut être utilisée aussi bien pour chacune d'elles que pour l'ensemble :

Critères	Faible	Passable	Bien	Très bien
Peut reconnaître la thématique d'œuvres littéraires variées.				
Identifie l'opinion de l'artiste : l'explicite mais aussi l'implicite.				
Reconnaît les figures de style et les interprète correctement.				
Peut établir des liens entre des textes littéraires différents.				
Identifie les écarts de la norme des différents textes étudiés.				
Exprime ses opinions avec aisance concernant les sujets traités dans les chansons.				
Domine un large éventail de vocabulaire et d'expressions.				
Se montre ouvert à l'idée d'apprendre des mots argotiques et le langage familier.				
S'intéresse aux événements historiques et comprend son importance pour la culture.				
Est capable d'analyser les conséquences d'une période historique et de l'expliquer.				
Participe aux discussions et aux activités proposées avec intérêt.				

En outre, afin d'évaluer l'expression écrite et la médiation orale, nous avons préparé des grilles d'évaluation de chaque compétence qui s'inspirent de celles utilisées lors des examens de certification du niveau de langue C1 à l'EOI (annexes 12 et 13). D'autre part, dans le but de contribuer aux capacités d'évaluation des apprenants, nous avons proposé l'utilisation de la grille d'évaluation de l'épreuve d'Expression Orale dans une activité de co-évaluation (annexe 11) dans laquelle ils doivent évaluer la performance de deux camarades lors du projet final de la partie 1.

## CONCLUSION

Si nous réexaminons la problématique qui a conduit à la création de notre proposition didactique, nous pouvons constater qu'elle tournait autour de la versatilité des élèves dans la compréhension et la production d'une variété de textes oraux et écrits dans différents registres et usages de la langue, plus précisément, les usages esthétiques de la langue dans lesquels s'inscrit la littérature. Pour remédier à ce problème, nous avons d'abord fait le point sur la place de la littérature en classe de FLE, en défendant ses utilisations potentielles, puis en proposant une utilisation innovante de celle-ci en classe, en présentant trois chansons dont les paroles encouragent cette versatilité par leur variété. Il est important de souligner que cette capacité de production et réception de textes variés est incluse dans les objectifs du niveau C1 aussi bien dans le CECRL que dans la législation aux différents niveaux de l'EOI.

Ce contexte législatif de l'EOI et sa conception méthodologique du processus d'enseignement et d'apprentissage ont façonné notre proposition, en nous adaptant au fonctionnement de ce type d'établissement dans notre proposition. De même, ayant constaté les carences des savoirs des apprenants en culture générale française, notre objectif dans l'approche de cette proposition didactique était de contribuer à la connaissance et à la compréhension approfondie avec une perspective historique de la société française et de la place de l'immigration dans ce pays.

Ainsi, nous avons élaboré une proposition didactique interdisciplinaire divisée en trois parties qui tournent autour de ces trois chansons, dans lesquelles, suivant un ordre chronologique, nous avons travaillé les stratégies de communication et les connaissances socioculturelles. Il s'agit d'une proposition didactique orientée vers l'autonomie progressive des élèves dans la réception et la production de textes oraux et écrits de différents types, avec de nombreuses activités de travail en groupe et avec des supports variés qui visent à amener les élèves à faire une analyse critique sur certaines questions de l'identité française.

Avec notre proposition et l'approche que nous avons choisie, nous familiarisons les élèves avec différents domaines de la vie culturelle française tels que la musique, la littérature, l'histoire ou l'actualité politique, leur offrant ainsi une ouverture d'esprit et des compétences interculturelles qui contribuent aux échanges en langue française. Après tout, comme le dit Morel (2012 : 147), « La littérature peut contribuer à

l'accomplissement du "dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques" prôné par le Conseil de l'Europe ».

Enfin, nous aimerions conclure qu'avant tout, l'aspect le plus important de notre proposition est de provoquer une réflexion critique sur la réalité non stéréotypée de la société française, qui accueille l'immigration depuis des siècles, mais dans laquelle la discrimination et le racisme restent un problème endémique. La lutte en faveur de la tolérance est l'un des engagements que nous prenons dans l'enseignement de FLE, car, comme le proclame Dub Inc. dans "Tout ce qu'ils veulent" (2010) :

« Ces trois couleurs sur le drapeau  
Ne suffisent plus à colorer ce tableau,  
De ce pays, de ce peuple aussi beau,  
L'identité ne se résume pas à un mot. »

## BIBLIOGRAPHIE

- Aiala, R., & De Mello, R. (2015). Le texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE). *Revista Letras Raras*, 4(1). <https://doi.org/10.35572/rlr.v4i1.390>
- Artuñedo Guillén, B., & Boudart, L. (2002). *La lingüística francesa en el nuevo milenio*.
- Boza Araya, V. (2013). Aborder la culture française à travers la chanson. *Letras*, 1(53), 93-109.
- Braudel, F. (Mars 16, 2007). « L'identité française selon Fernand Braudel ». *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/societe/article/2007/03/16/l-identite-francaise-selon-fernand-braudel\\_883988\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2007/03/16/l-identite-francaise-selon-fernand-braudel_883988_3224.html)
- Brunot, F. (1937). *Histoire de la langue française, des origines à 1900 ; 9, 1-2. La Révolution et l'Empire. Le français, langue nationale*.
- Casanova, M., & Fougerouse, M.-C. (2019). La Place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Antipodes. Études de langue française en terres non francophones*, 2.
- Che, L. (2019). Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Chine*(14), 93-105.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe: Division des langues vivantes, 191 p.
- Coracini, M. J. (2010). Langue-culture et identité en Didactique des langues (FLE). *Synergies Brésil*(2), 157-166.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Demougin, F. (2008). Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 152(4). <https://doi.org/10.3917/ela.152.0411>
- Dub Inc. (2010). Tout ce qu'ils veulent [chanson]. Dans *Hors contrôle*.
- Émery-Bruneau, J. (2003). La littérature engagée. *Québec français*(131), 68-70.



Ferré, L. (1961). L’Affiche rouge [chanson]. Dans *Les chansons d’Aragon chantées par Léo Ferré*.

Leguy, C. (2014). Langage, culture et expression littéraire du point de vue de l’anthropologie linguistique. In J. Aguilar, C. Brudermann, & M. Leclère (Eds.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (pp. 151-176). Riveneuve éditions.

López Carrillo, R. (1989). L’argot, son histoire et ses acceptions. *Estudios románicos*(5), 733-749.

Morel, A.-S. (2012). Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Synergies monde*(9).

Musu, & Tafti. (2011). La place du texte littéraire dans les méthodes de l’enseignement du FLE. *Revue des Études de la Langue Française*, 3(1), 45-51. <https://doi.org/10.22108/relf.2632.20297>

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement de langues*. Nathan-CLE International.

Renaud (2006). Elle est facho [chanson]. Dans *Rouge Sang*.

Rodríguez Seara, A. (2001). L’ évolution des méthodologies dans l’ enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu’à nos jours. In *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades* (pp. 139-161).

Sirén, A. (2014). L’argot des cités en tant que marqueur d’identité. Etude sociolinguistique des termes argotiques dans Kiffe kiffe demain de Faïza Guène. In.

Sánchez Murillo, J., & Sibaja Hernández, G. (2013). Quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE. *Letras*(53), 61-92.

Tilman, S. (2012). Écrivains engagés au XXI<sup>e</sup> siècle : symboles de résistance. *Analyse*(2).

Vultur, I. (2019). Interprétation. Perspective herméneutique. *Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*.

## ANNEXES

- Annexe 1. Fiche de travail. Partie 1, activité 2.
- Annexe 2. Fiche de travail. Paroles de la chanson “Tout ce qu’ils veulent”.
- Annexe 3. Fiches de travail. Partie 1, activité 5.
- Annexe 4. Fiche de travail. Paroles de la chanson “L’Affiche rouge”.
- Annexe 5. Fiche de travail. 2, activité 2.
- Annexe 6. Fiche de travail. Lettre de Missak Manouchian.
- Annexe 7. Fiche de travail. Lettre d’Henri Fertet.
- Annexe 8. Fiche de travail. Paroles de la chanson “Elle est facho”.
- Annexe 9. Fiche de travail. Partie 3, activité 3.
- Annexe 10. Fiche de travail. Partie 3, activité 4.
- Annexe 11. Grille de co-évaluation d’Expression Orale.
- Annexe 12. Grille d’évaluation d’Expression Écrite
- Annexe 13. Grille d’évaluation de Médiation Écrite.

COMPRÉHENSION ÉCRITE. Complétez le texte suivant en choisissant parmi les paragraphes plus bas celui qui convient à chaque trou numéroté. Écrivez dans la grille la lettre correspondant au paragraphe qui vous semble convenir.

## L'identité française selon Fernand Braudel

TRIBUNE – Le Monde

Publié le 16 mars 2007 à 14h01 - Mis à jour le 16 mars 2007 à 15h43

Je crois que le thème de l'identité française s'impose à tout le monde, qu'on soit de gauche, de droite ou du centre, de l'extrême gauche ou de l'extrême droite. C'est un problème qui se pose à tous les Français. D'ailleurs, à chaque instant, la France vivante se retourne vers l'histoire et vers son passé pour avoir des renseignements sur elle-même. Renseignements qu'elle accepte ou qu'elle n'accepte pas, qu'elle transforme ou auxquels elle se résigne. Mais, enfin, c'est une interrogation pour tout le monde.

-----1-----

Vous me demandez s'il est possible d'en donner une définition. Oui, à condition qu'elle laisse place à toutes les interprétations, à toutes les interventions. Pour moi, l'identité de la France est incompréhensible si on ne la replace pas dans la suite des événements de son passé, car le passé intervient dans le présent, le "brûle".

-----2-----Le problème pratique de l'identité dans la vie actuelle, c'est donc l'accord ou le désaccord avec des réalités profondes, le fait d'être attentif, ou pas, à ces réalités profondes et d'avoir ou non une politique qui en tient compte, essaie de modifier ce qui est modifiable, de conserver ce qui doit l'être. C'est une réflexion attentive sur ce qui existe au préalable. Construire l'identité française au gré des fantasmes, des opinions politiques, ça je suis tout à fait contre.

Le premier point important, décisif, c'est l'unité de la France. Comme on dit au temps de la Révolution, la République est "une et indivisible". Et on devrait dire : la France une et indivisible. Or, de plus en plus, on dit, en contradiction avec cette constatation profonde : la France est divisible. C'est un jeu de mots, mais qui me semble dangereux. -----3-----

La France a dépensé le meilleur de ses forces vives à se constituer comme une unité ; elle est en cela comparable à toutes les autres nations du monde. -----4---  
--- Et que dire alors des pays de la France méridionale : ils ont été amenés dans le giron français par la force et ensuite par l'habitude.

Il y a donc dans l'identité de la France ce besoin de concentration, de centralisation, contre lequel il est dangereux d'agir. -----5-----

La seconde chose que je peux vous indiquer, c'est que, dans sa vie économique, de façon curieuse, depuis la première modernité, la France n'a pas su réaliser sa prospérité économique d'ensemble. Elle est toujours en retard, pour son industrialisation, son commerce. Cela pose un problème d'ordre général. Et d'actualité, si cette tendance est toujours valable. Comme si, quel que soit le gouvernement, la France était rétive à une direction d'ordre étatique.

Or la seule raison que je vois qui soit une raison permanente est que l'encadrement capitaliste de la France a toujours été mauvais. Je ne fais pas l'éloge du capitalisme. Mais la France n'a jamais eu les hommes d'affaires qui auraient pu l'entraîner. Il y a un équipement au sommet, au point de vue capitaliste, qui ne me semble pas parfait. Nous ne sommes pas en Hollande, en Allemagne, aux Etats-Unis, au Japon. -----6-----

Dernier trait : la France ne réussit pas au point de vue économique ; elle réussit au point de vue politique de façon limitée parce qu'elle triomphe, précisément, dans ses propres limites. -----7-----

L'identité de la France, c'est ce rayonnement plus ou moins brillant, plus ou moins justifié. -----8----- Il n'y a pas de civilisation française sans l'accession des étrangers ; c'est comme ça.

Le gros problème dans le monde actuel est de savoir comment la société française réussira ou non à accepter ces tendances et à les défendre si nécessaire ; si vous n'avez pas, par exemple, une politique de rayonnement à l'égard de l'Europe et du monde entier, tant pis pour la culture française.

-----9----- Avons-nous les moyens de remonter la pente ? Je n'en suis pas sûr, mais j'ai quelque espoir. L'empire colonial que nous avons perdu est resté fidèle à la langue française. C'est vrai aussi des pays de l'Est, de l'Amérique latine.

L'identité française relève-t-elle de nos fantasmes collectifs ? Il y a des fantasmes et il y a autre chose. Si j'ai raison dans ma vision de l'identité française, quels que soient nos pensées, nos fantasmes, il y a une réalité sous-jacente de la culture, de la politique de la société française. J'en suis sûr. Cette réalité rayonnera ou ne rayonnera pas, mais elle est. Pour aller plus loin, je vous dirai que la France a devant elle des tâches qu'elle devrait considérer avec attention, avec enthousiasme. -----10-----

Elle s'y emploie, mais l'Europe s'est accomplie à un niveau beaucoup trop haut. Ce qui compte, c'est de faire l'Europe des peuples et non pas celle des patries, des gouvernements ou des affaires. Et ce ne sera possible que par la générosité et la fraternité.

## PARAGRAPHES

A. Parce que la France, ce sont des France différentes qui ont été cousues ensemble. Michelet disait : c'est la France française, c'est-à-dire la France autour de Paris, qui a fini par s'imposer aux différentes France qui, aujourd'hui, constituent l'espace de l'Hexagone.

B. La langue française est exceptionnellement importante. La France, c'est la langue française. Dans la mesure où elle n'est plus prééminente, comme ce fut le cas aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, nous sommes dans une crise de la culture française.

C. Elle est devenue toute petite, non parce que son génie s'est restreint, mais en raison de la vitesse des transports d'aujourd'hui. Dans la mesure où, devenue toute petite, elle cherche à s'étendre, à agripper les régions voisines, elle a un devoir : faire l'Europe.

D. Ce qui vous suggère que je ne vois pas la décentralisation d'un oeil tout à fait favorable. Je ne la crois d'ailleurs pas facile. Je crois que le pouvoir central est tel que, à chaque instant, il peut ramener les régions qui seraient trop égoïstes, trop soucieuses d'elles-mêmes, dans le sens de l'intérêt général. Mais c'est un gros problème.

E. Et ce rayonnement émane toujours de Paris. Il y a aussi une centralisation très ancienne de la culture française. Bien sûr, il existe bien d'autres conditions : triomphe de la langue française, des habitudes françaises, des modes françaises, et, aussi, la présence, dans ce carrefour que la France est en Europe, d'un nombre considérable d'étrangers.

F. Toutes ses sorties en dehors de l'Hexagone se sont terminées de façon malheureuse, mais il y a un triomphe permanent de la vie française, qui est un triomphe culturel, un rayonnement de civilisation.

G. C'est justement cet accord du temps présent avec le temps passé qui représenterait pour moi l'identité parfaite, laquelle n'existe pas. Le passé, c'est une série d'expériences, de réalités bien antérieures à vous et moi, mais qui existeront encore dans dix, vingt, trente ans ou même beaucoup plus tard.

H. L'oeuvre de la royauté française est une oeuvre de longue haleine pour incorporer à la France des provinces qui pouvaient pencher de notre côté mais avaient aussi des raisons de ne pas désirer être incorporées au royaume. Même la Lorraine en 1766 n'est pas contente de devenir française.

I. Le capitalisme est avant tout, pour moi, une superstructure et cette superstructure ne réussit pas à discipliner le pays jusqu'à sa base. Tant mieux peut-être ou tant pis, je n'en sais rien. Mais l'inadéquation de la France à la vie économique du monde est un des traits de son identité.

J. Il ne s'agit donc pas d'une identité de la France qui puisse être opposée à la droite ou à la gauche. Pour un historien, il y a une identité de la France à

rechercher avec les erreurs et les succès possibles, mais en dehors de toute position politique partisane. Je ne veux pas qu'on s'amuse avec l'identité.

[illegible]



**Dub Inc., « Tout ce qu'ils veulent ».**  
***Hors contrôle (2010)***



[Intro]

Give me again (x4)

Hé yo! Chacun son identité mais pour tous la même nation

Give me again (x4)

Chacun sa culture mais pour tous le même pays, mais on est sur que ...

[Refrain]

Tout ce qu'ils veulent : c'est une France qui ferme sa gueule

Une fois de plus la machine est lancée !

Tout ce qu'ils veulent c'est une nation comme idole

Une fois de plus la sentence est tombée !

Tout ce qu'on veut c'est se sentir chez soi

Face à l'adversité, ici je reste

Tu fermes ta porte mais t'es le bienvenu chez moi

Mon identité grandit sans cesse !

BOOM !

[Couplet 1] :

J'attaque tes envies de m'voir quitter c'pays

J'attaque pour mes frères, la morale et nos vies

J'attaque comme le font ces lois

J'attaque mensonges et mépris

J'attaque, et dans ton pacte une putain d'ironie

J'traque ton discours, j'traque ton air fier

J'traque tous tes hommes quand ils renvoient les charters

Même les plus tranquilles deviennent vénère en tant d'guerre

Give the fire hého, give the fire hého

[Couplet 2] :

Enfants d'immigrés tout c'qu'ont fait nos parents nous donne le droit

De ne pas douter de ce que l'on est, de ce qu'on fait là

Les valeurs se perdent aucun hymne ne les ramènera

Mes couleurs au drapeau car trois ne suffisent pas

On n'choisit pas où on naît, pas toujours où on va

Frères sans papiers, donnant leurs au moins le choix

On tue même les hommes certains deviennent des proies

On crée des lois pour ça !

[Refrain]

[Couplet 3] :

Né en France, yeah, je l'aime c'est ma terre  
Quand elle respecte ces fils, et qu'elle nous considère  
On reste droit, fiers, nos racines, nos pères  
Fruit d'une histoire commune, amour et haine vont de pair.  
Hisser trois couleurs sur le drapeau  
Ne suffisent plus à colorer ce tableau  
De ce pays, de ce peuple aussi beau  
L'identité ne se résume pas à un mot  
Ce qu'ont fait nos pères, quitter ou fuir leur terre  
Changer d'hémisphère, gare à tous ces setters  
L'adaptation à cette nation  
S'est faite à la sueur de leur front (me sing again)  
Galère! pour trouver des repères  
Un climat délétère, aujourd'hui plus qu'hier  
Tant de questions de confusions  
Être français n'est pas qu'une décision !

[Refrain]

[Couplet 4] :

J'prends sur moi et mes écrits se précisent  
Encore un texte qui dévoilent vos faiblesses (faiblesses)  
C'qui émane de vos dires blesse en somme  
Je les protègent quand on touche aux miens  
Aussi étranger que quand on me parle de noblesse (noblesse)  
Et toutes vos lois ne s'appliqueront à personne  
Tu prends c'qui t'intéresse: l'immigration sélective  
Tu chantes la Marseillaise comme une sanction punitive  
Ton identité nationale reste, encore une belle connerie  
Bien plus qu'une alternative  
Cesse de nous prendre pour des idiots  
Ta politique se cache derrière tes mots  
Cesse de nous prendre pour des idiots !

[Refrain]

[Outro]

Give me again (x4)

Tous ce qu'on veut c'est se sentir chez soi  
Tu fermes ta porte mais t'es le bienvenu chez moi



## **Fiches de travail. Partie 1, activité 4 : Recomposition de l’Affaire Dreyfus**

[https://youtu.be/OMvo2PX4\\_10](https://youtu.be/OMvo2PX4_10) l’Affaire Dreyfus - Karambolage - ARTE

QUESTIONS POUR TOUS : Pourquoi l’Affaire Dreyfus a-t-elle marqué la France ?  
Quelles conséquences a-t-elle eu à long terme sur l’histoire de la France ?

### **ÉLÈVE 1**

Le bordereau (1894)

Mathieu Dreyfus et les avocats

Conditions d’incarcération à la  
Guyane

Le rôle d’Émile Zola

21 septembre 1899

### **ÉLÈVE 1**

Le bordereau (1894)

Mathieu Dreyfus et les avocats

Conditions d’incarcération à la  
Guyane

Le rôle d’Émile Zola

21 septembre 1899

### **ÉLÈVE 2**

6 caractéristiques personnelles  
d’Alfred Dreyfus pourquoi il était  
le coupable idéal

Revolver sur la table

5 janvier 1895

Commandant Esterhazy et son  
procès

L’article « J’accuse »

### **ÉLÈVE 2**

6 caractéristiques personnelles  
d’Alfred Dreyfus pourquoi il était  
le coupable idéal

Revolver sur la table

5 janvier 1895

Commandant Esterhazy et son  
procès

L’article « J’accuse »

### **ÉLÈVE 3**

Evènement historique lié au choc  
du peuple français au début de  
l’affaire (1894)

Condamnation au procès de  
1895

Rôle des dreyfusards

7 août 1899

La grâce d’Alfred Dreyfus

### **ÉLÈVE 3**

Evènement historique lié au choc  
du peuple français au début de  
l’affaire (1894)

Condamnation au procès de  
1895

Rôle des dreyfusards

7 août 1899

La grâce d’Alfred Dreyfus

**ÉLÈVE 4**

2 conséquences de la perte de  
l'Alsace et la Lorraine

Charges d'inculpation de 1894

Rôle des antidreyfusards

13 janvier 1898

Condamnation d'Émile Zola

**ÉLÈVE 4**

2 conséquences de la perte de  
l'Alsace et la Lorraine

Charges d'inculpation de 1894

Rôle des antidreyfusards

13 janvier 1898

Condamnation d'Émile Zola

**ÉLÈVE 5**

L'écriture du bordereau

Le rôle des journaux

Rôle de Georges Picquart

La division de l'opinion publique

Personnages publics  
dreyfusards

1906

**ÉLÈVE 5**

L'écriture du bordereau

Le rôle des journaux

Rôle de Georges Picquart

La division de l'opinion publique

Personnages publics  
dreyfusards

1906



**Léo Ferré, « L’Affiche rouge », dans *Les chansons d’Aragon* (1961)**

**Poème « Strophes pour se souvenir », dans *Roman Inachevé*, Louis Aragon (1955)**

Vous n'avez réclamé ni gloire ni les larmes  
Ni l'orgue ni la prière aux agonisants  
Onze ans déjà que cela passe vite onze ans  
Vous vous étiez servis simplement de vos armes  
La mort n'éblouit pas les yeux des Partisans

Vous aviez vos portraits sur les murs de nos villes  
Noirs de barbe et de nuit hirsutes menaçants  
L'affiche qui semblait une tache de sang  
Parce qu'à prononcer vos noms sont difficiles  
Y cherchait un effet de peur sur les passants

Nul ne semblait vous voir Français de préférence  
Les gens allaient sans yeux pour vous le jour durant  
Mais à l'heure du couvre-feu des doigts errants  
Avaient écrit sous vos photos MORTS POUR LA FRANCE

Et les mornes matins en étaient différents  
Tout avait la couleur uniforme du givre  
A la fin février pour vos derniers moments  
Et c'est alors que l'un de vous dit calmement  
Bonheur à tous Bonheur à ceux qui vont survivre  
Je meurs sans haine en moi pour le peuple allemand

Adieu la peine et le plaisir, adieu les roses  
Adieu la vie adieu la lumière et le vent  
Marie-toi sois heureuse et pense à moi souvent  
Toi qui vas demeurer dans la beauté des choses  
Quand tout sera fini plus tard en Erivan

Un grand soleil d'hiver éclaire la colline  
Que la nature est belle et que le cœur me fend  
La justice viendra sur nos pas triomphants  
Ma Mélinée ô mon amour mon orpheline  
Et je te dis de vivre et d'avoir un enfant

Ils étaient vingt et trois quand les fusils fleurirent  
Vingt et trois qui donnaient le cœur avant le temps  
Vingt et trois étrangers et nos frères pourtant  
Vingt et trois amoureux de vivre à en mourir  
Vingt et trois qui criaient la France en s'abattant

**CO NIVEAU 1C1:** L'histoire derrière l’Affiche Rouge (Source : *L'HISTOIRE PAR L'IMAGE* |  
*L’affiche rouge et la propagande nazie* : <https://youtu.be/m6kg3taHyyk>



**Vous allez écouter deux fois un documentaire à propos de l’histoire de l’Affiche rouge. Dans chaque phrase, remplissez le trou avec les mots exacts que vous entendrez (maximum de 3 mots par trou) et écrivez vos réponses.**

**Précision : nous considérerons un mot une unité lexicale entre deux espaces.**

1.	Les maîtres de la propagande nazie ont aussi ..... des revers.
2.	L’Affiche rouge constitue une ..... contre la résistance.
3. et 4.	Cette organisation composée de communistes et d’étrangers fait partie du groupe de résistance des ..... et Partisans - ..... .
5.	L’Affiche rouge est ..... massivement dans la France occupée.
6.	Elle est accompagnée de reportages filmés, d’articles de presse et de ..... comme celui-ci.
7.	Si des Français ..... et tuent...
8.	Ce sont toujours des juifs qui ..... .
9	Les ..... Manouchian sont présentés comme de dangereux terroristes.
10.	La couleur rouge évoque leur ....., c’est à dire le parti communiste.

11.	Le rouge suggère aussi le sang qu'ils ..... .
12.	« L'affiche qui semblait une ..... »
13.	Sous chacune d'elles est inscrit le nom, l'origine et ..... .
14. et 15.	La pointe du triangle ..... dans des photos montrant des attentats, des ....., des destructions.
16.	Toutes les menaces que ces criminels ..... la France.
17.	En février 1944, les Allemands ont ..... militaires importants.
18. et 19.	La ..... de Stalingrad en février 1943 ..... de la guerre.
20.	En juillet 1943, les ..... en Sicile.
21. et 22.	La ..... allemande paraît ..... inévitable.
23.	L'affiche rouge n'a pas eu l'..... de la population.
24. et 25.	Censée ..... contre ces résistants, cette affiche éleva ces hommes ..... martyrs et de héros.

Ma Chère Mélinée, ma petite orpheline bien-aimée,

Dans quelques heures, je ne serai plus de ce monde. Nous allons être fusillés cet après-midi à 15 heures. Cela m'arrive comme un accident dans ma vie, je n'y crois pas mais pourtant je sais que je ne te verrai plus jamais.

Que puis-je t'écrire ? Tout est confus en moi et bien clair en même temps. Je m'étais engagé dans l'Armée de Libération en soldat volontaire et je meurs à deux doigts de la Victoire et du but. Bonheur à ceux qui vont nous survivre et goûter la douceur de la Liberté et de la Paix de demain. Je suis sûr que le peuple français et tous les combattants de la Liberté sauront honorer notre mémoire dignement. Au moment de mourir, je proclame que je n'ai aucune haine contre le peuple allemand et contre qui que ce soit, chacun aura ce qu'il méritera comme châtiment et comme récompense. Le peuple allemand et tous les autres peuples vivront en paix et en fraternité après la guerre qui ne durera plus longtemps. Bonheur à tous... J'ai un regret profond de ne t'avoir pas rendue heureuse, j'aurais bien voulu avoir un enfant de toi, comme tu le voulais toujours. Je te prie donc de te marier après la guerre, sans faute, et d'avoir un enfant pour mon bonheur, et pour accomplir ma dernière volonté, marie-toi avec quelqu'un qui puisse te rendre heureuse. Tous mes biens et toutes mes affaires je les lègue à toi à ta sœur et à mes neveux. Après la guerre tu pourras faire valoir ton droit de pension de guerre en tant que ma femme, car je meurs en soldat régulier de l'armée française de la libération.

Avec l'aide des amis qui voudront bien m'honorer, tu feras éditer mes poèmes et mes écrits qui valent d'être lus. Tu apporteras mes souvenirs si possible à mes parents en Arménie. Je mourrai avec mes 23 camarades tout à l'heure avec le courage et la sérénité d'un homme qui a la conscience bien tranquille, car personnellement, je n'ai fait de mal à personne et si je l'ai fait, je l'ai fait sans haine. Aujourd'hui, il y a du soleil. C'est en regardant le soleil et la belle nature que j'ai tant aimée que je dirai adieu à la vie et à vous tous, ma bien chère femme et mes bien chers amis. Je pardonne à tous ceux qui m'ont fait du mal ou qui ont voulu me faire du mal sauf à celui qui nous a trahis pour racheter sa peau et ceux qui nous ont vendus. Je t'embrasse bien fort ainsi que ta sœur et tous les amis qui me connaissent de loin ou de près, je vous serre tous sur mon cœur. Adieu. Ton ami, ton camarade, ton mari.

Manouchian Michel.

P.S. J'ai quinze mille francs dans la valise de la rue de Plaisance. Si tu peux les prendre, rends mes dettes et donne le reste à Armène. M. M.



## LETTRE DACTYLOGRAPHIÉE DE HENRI FERTET

### Lettre de Henri FERTET, Franc-Tireur au Front national, Condamné à mort par le Tribunal militaire de la Feldkommandantur 560 Exécuté à Besançon, le Dimanche 26 Septembre 1943.

Chers Parents,

Ma lettre va vous causer une grande peine, mais je vous ai vus si pleins de courage que je n'en doute pas, vous voudrez bien encore le garder, ne serait-ce que par amour pour moi.

Vous ne pouvez pas savoir ce que moralement j'ai souffert dans ma cellule, ce que j'ai souffert de ne plus vous voir, de ne plus sentir peser sur moi votre tendre sollicitude que de loin. Pendant ces 87 jours de cellule, votre amour pour moi m'a manqué plus que vos colis et souvent je vous ai demandé de me pardonner le mal que je vous ai fait. Vous ne pouvez pas douter de ce que je vous aime aujourd'hui, car avant je vous aimais par routine plutôt, mais maintenant je comprends tout ce que vous avez fait pour moi. Je crois être arrivé à l'amour filial véritable, et vrai amour filial. Peut-être après la guerre un camarade vous parlera de moi, de cet amour que je lui ai communiqué. J'espère qu'il ne faillira pas à cette mission sacrée.

Remerciez toutes les personnes qui se sont intéressées à moi et particulièrement nos plus proches parents et amis, et dites-leur ma confiance en une France éternelle. Embrassez bien fort mes grands-parents, mes oncles, mes tantes, mes cousines, Henriette (une amie de la famille). Dites bien à Monsieur le Curé que je pense particulièrement à lui et aux Saints. Je remercie Monseigneur du grand honneur qu'il m'a fait, honneur dont je crois que je me suis montré digne. Je salue aussi en tombant mes camarades du Lycée. A ce propos, Hennemann me doit un paquet de cigarettes, Jacquin mon livre sur les hommes préhistoriques, rendez le Comte de Monte-Christo à Encourgeront, 3 chemins Français derrière la gare. Donnez à Maurice André à la Maltournée, 40 gr. de tabac que je lui dois. Je lègue ma petite bibliothèque à Pierre, Mes livres de classe à mon petit papa, mes collections à ma chère maman, mais qu'elle se méfie de la hache préhistorique et du fourreau d'épée gauloise.

Je meurs pour ma Patrie. Je veux une France libre et des Français heureux. Non pas une France orgueilleuse et première nation du monde, mais une France travailleuse, laborieuse et honnête que les Français soient heureux, voilà l'essentiel.

Pour moi ne vous faites pas de soucis, je garderai mon courage et ma bonne humeur jusqu'au bout et je chanterai « Sambre-et-Meuse » parce que c'est toi ma chère maman qui me l'as apprise.

Avec Pierre soyez sévères et tendres. Vérifiez son travail et forcez-le à travailler. N'admettez pas de négligence. Il doit se montrer digne de moi. Sur les 3 enfants il en reste un, lui il doit réussir.

Les soldats viennent me chercher, je hâte le pas. Mon écriture est un peu tremblée, mais c'est parce que j'ai un petit crayon. Je n'ai pas peur de la mort j'ai la conscience tellement tranquille.

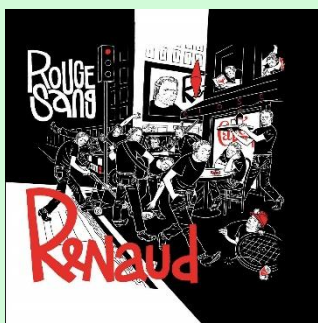
Papa je t'en supplie, prie, songe que si je meurs, c'est pour mon bien. Quelle mort ne sera plus honorable pour toi ? Je meurs volontairement pour ma Patrie. Nous nous retrouverons bientôt tous les quatre bientôt au Ciel. Qu'est-ce que cent ans, maman rappelle toi, et ces vengeurs auront de nouveaux défenseurs qui après leur mort auront des successeurs.

Adieu, la mort m'appelle. Je ne veux ni bandeau ni être attaché. Je vous embrasse tous. C'est dur quand même de mourir...un condamné à mort de 16 ans. Excusez les fautes d'orthographe, pas le temps de relire. Expéditeur Monsieur Henri Fertet, au Ciel, près de Dieu.

H. FERTET.



523 102 46



**Renaud, « Elle est facho », dans *Rouge Sang* (2006)**



Elle est facho  
Elle revient d'la Fête de L'Huma  
L'est contente elle a vu Johnny  
Elle a rôdé de ci de là  
Dans tous les stands du Parti  
Les posters de Che Guevara  
L'en a eu sa dose aujourd'hui

Faut dire qu'elle serait plutôt  
De l'autre côté du drapeau  
Plus C.I.A. que K.G.B.  
Et plus Pinochet qu'Allende  
Faut dire qu'elle est con comme un veau  
Elle est facho...

Eh ouais, les fêtes populaires  
Après tout c'est pour tout le monde  
C'est pas écrit sur son imper  
Qu'elle adore la bête immonde  
Vaut mieux car dans cet univers  
Elle pourrait bien se faire tondre

Ça s'rait dommage car sa crinière  
De cheveux blonds elle en est fière  
Aryenne jusqu'au fond des yeux  
Ça détonne dans sa banlieue  
Elle aime aussi sa blanche peau  
Elle est facho...

Elle voit partout des bolcheviques  
Elle imagine des complots  
Contre l'ordre, contre les flics  
Contre l'église et le drapeau  
Elle voue une haine chronique  
À la télé et aux journaux

Elle conchie les politiques  
Les jeunes qui vont à vau-l'eau  
Les moeurs pas très catholiques  
Et les pédés et les bicots  
Elle rêve d'un ordre nouveau  
Elle est facho...



Elle a surtout la nostalgie  
Et du sabre et du goupillon  
De la Nation de la Patrie  
Débarrassée d'immigration  
'Dit qu'l'ancien temps était béni  
Comme disent la plupart des cons

Regrette le temps des colonies  
D'la peine de mort légalisée  
De l'avortement interdit  
Et maudit les jeunes filles voilées  
Et elle lit National Hebdo  
Elle est facho...

J'lui souhaite qu'un jour si elle a un môme  
Il s'retrouve à dix-huit balais  
Plein d'éducation et d'diplômes  
D'idées rebelles, d'humanité  
Et qu'il lui dise tes vieux discours  
Manquent singulièr'ment d'amour

Qu'il rajoute à la triste dame  
Reste donc le nez dans ta merde  
J'suis amoureux d'une musulmane  
J'vote écolo et j'fume de l'herbe  
Espérons qu'ça lui f'ra la peau  
À la facho...

Espérons qu'ça lui f'ra la peau  
À la facho ...  
Qui vote Sarko

**Lisez les définitions et les explications et associez-les au mot du langage familier ou argotique correspondant.**

Facho – un imper – une bête – se faire tondre – les flics – le sabre et le goupillon- conchier –  
aller à vau-l'eau – un pédé – un bicot – un môme – un balais – un écolo – faire la peau –  
détonner - rôder

1. Expression qui représente l'alliance entre l'armée et l'Église →
2. Police →
3. Enfant →
4. Homme homosexuel (offensif) →
5. Bête →
6. Écologiste →
7. Raser →
8. Fasciste →
9. Aller à la ruine, décliner →
10. Imperméable →
11. Contraster →
12. Personne originaire du nord de l'Afrique (offensif) →
13. Vagabonder →
14. Couvrir d'excréments →
15. An →
16. Tuer →

## LA MONTÉE DU FRONT NATIONAL ET SES IDÉES (210-240 mots)

En tant que travailleur de l'Observatoire politique du gouvernement français, vous devez préparer un petit résumé des statistiques concernant le Front National pour le présenter dans un journal télévisé. Vous proposerez aussi des hypothèses concernant les causes qui pourraient expliquer la popularité de ce parti.

### Un Français sur trois adhère aux idées du Front national

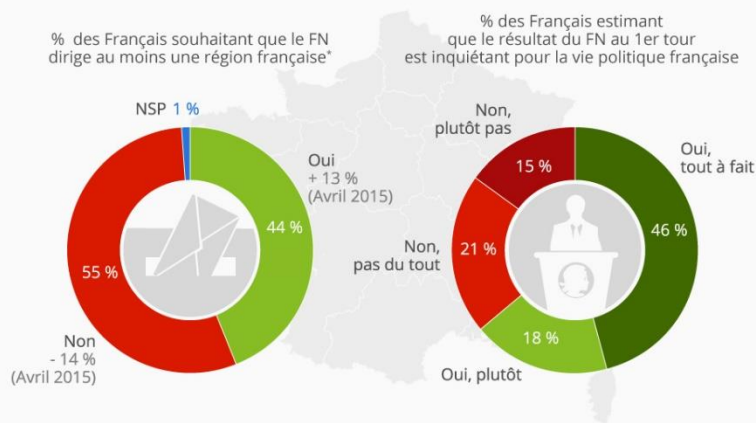


### Les idées du FN les plus approuvées par les Français



Source : Baromètre TNS Sofres d'image du Front national 2013

### Combien de Français veulent le FN au pouvoir ?



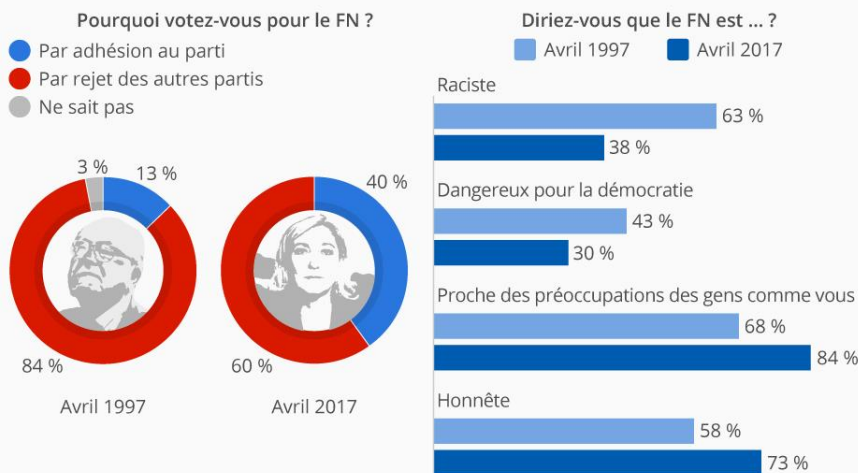
\* à l'issue du second tour des élections régionales. Sondage réalisé les 7 et 8 décembre 2015 auprès de 1 269 personnes. Source : BVA Opinion

CC BY-SA @StatistaCharts

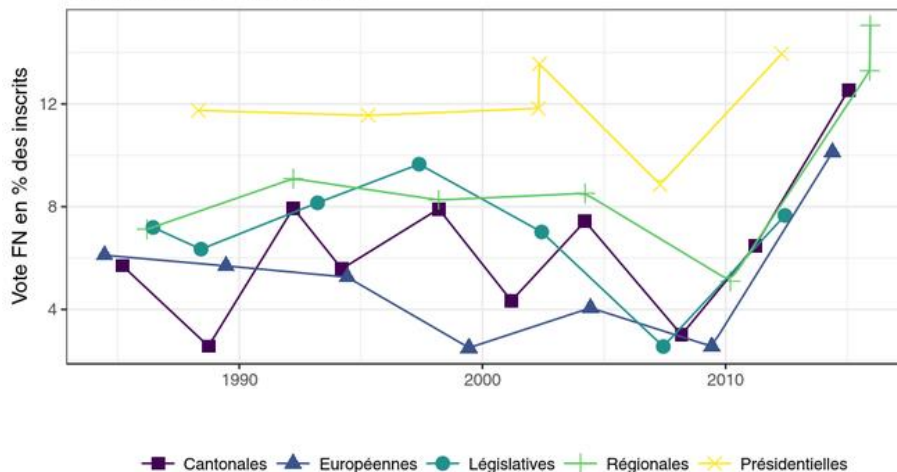
statista

### Vote FN : ce qui a changé en l'espace de 20 ans

Réponses des électeurs FN aux questions suivantes



### Le vote FN de 1984 à 2015



Source : ministère de l'intérieur ; calculs et réalisation : Joël Gombin.

**EXPRESSION ORALE****NOTE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_**

	<b>Insuffisant</b>	<b>Passable</b>	<b>Bien</b>	<b>Très bien</b>
<b>VOCABULAIRE</b>	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision
<b>GRAMMAIRE ORTHOGRAPHIE</b>	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.
<b>PHONOLOGIE</b>	<input type="checkbox"/> Prononciation <input type="checkbox"/> Fluidité	<input type="checkbox"/> Prononciation <input type="checkbox"/> Fluidité	<input type="checkbox"/> Prononciation <input type="checkbox"/> Fluidité	<input type="checkbox"/> Prononciation <input type="checkbox"/> Fluidité
<b>COHÉRENCE COHÉSION</b>	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation
<b>ADÉQUATION</b>	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre
<b>COMMENTAIRES</b>				

**EXPRESSION ÉCRITE**
**NOTE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_**

	<b>Insuffisant</b>	<b>Passable</b>	<b>Bien</b>	<b>Très bien</b>
<b>VOCABULAIRE</b>	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Précision
<b>GRAMMAIRE ORTHOGRAPHIE</b>	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.	<input type="checkbox"/> Variété <input type="checkbox"/> Correction grammaticale <input type="checkbox"/> Correction orthograph.
<b>COHÉRENCE COHÉSION</b>	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation
<b>ADÉQUATION</b>	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre
<b>COMMENTAIRES</b>				

## MÉDIATION ÉCRITE

NOTE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_

	Insuffisant	Passable	Bien	Très bien
<b>INFORMATION</b>	<input type="checkbox"/> Sélection	<input type="checkbox"/> Sélection	<input type="checkbox"/> Sélection	<input type="checkbox"/> Sélection
<b>STRATÉGIES</b>	<input type="checkbox"/> Maîtrise	<input type="checkbox"/> Maîtrise	<input type="checkbox"/> Maîtrise	<input type="checkbox"/> Maîtrise
<b>ADÉQUATION</b>	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre	<input type="checkbox"/> Objectif <input type="checkbox"/> Format <input type="checkbox"/> Registre
<b>COHÉRENCE COHÉSION</b>	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Connecteurs <input type="checkbox"/> Ponctuation
<b>COMPÉTENCE LINGUISTIQUE</b>	<input type="checkbox"/> Lexique <input type="checkbox"/> Grammaire <input type="checkbox"/> Phonétique	<input type="checkbox"/> Lexique <input type="checkbox"/> Grammaire <input type="checkbox"/> Phonétique	<input type="checkbox"/> Lexique <input type="checkbox"/> Grammaire <input type="checkbox"/> Phonétique	<input type="checkbox"/> Lexique <input type="checkbox"/> Grammaire <input type="checkbox"/> Phonétique
<b>COMMENTAIRES</b>				